Flávia da Silva Ferreira Asbahr

“Por que aprender isso, professora?”

Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural

“Por que aprender isso, professora?”

FLÁVIA DA SILVA
FERREIRA ASBAHR

"Por que aprender isso, professora?"

Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural

Esperança

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
- Ó delicioso voo!
- Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
- Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
- O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA…

Mario Quintana, *Nova Antologia Poética*

Para Flora e Francisco, minhas crianças, são para vocês as lutas diárias por um mundo humano e justo. Ao João Correia Filho, meu lindinho, com amor e gratidão por estar sempre presente e por me ensinar como a vida fica melhor quando há um projeto compartilhado a dois.

Sumário

Introdução

Meus motivos e o objetivo de pesquisa

"Professor, por que eu tenho de aprender isso?", "Para que vou usar isso que estou aprendendo na minha vida?", "Por que eu preciso ir à escola?". Frases como essas, ditas por estudantes de escolas em que trabalhei, por colegas de classe e por mim durante minha vida escolar e, mais recentemente, como professora universitária, pelos meus próprios alunos, produzem em mim grandes angústias e inquietações.

Em uma das escolas públicas em que atuei como psicóloga escolar, ao entrevistar estudantes sobre seu processo de escolarização, seus depoimentos chamavam-me atenção. Quando perguntava a eles por que frequentavam a escola e por que precisavam estudar, a resposta sempre se referia a algo externo a eles: "Pra poder pegar um serviço bom, ser um cara esperto"; "Pra trabalhar e dar saúde pros filhos"; "Pra, quando eu crescer, não ficar desempregado"; "Porque, pra trabalhar, você tem que saber ler. Até pra catar lixo". A palavra *aprendizagem* raramente aparecia como finalidade de suas ações na escola.

Em experiências mais recentes, como professora universitária da disciplina Psicologia Escolar, no curso de Psicologia, costumo

iniciar minhas aulas pedindo aos estudantes que relembrem sua vida escolar, destacando os fatos mais marcantes. Em todas as turmas, os enfoques predominantes das memórias são situações de humilhação, vergonha, medo e castigo. Alguns alunos relatam episódios dramáticos que, em suas análises, produziram grandes dificuldades ou, até mesmo, a desistência de aprender.

Ao elaborar o projeto de pesquisa que deu origem a este livro,[1] deparei-me com uma reportagem publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* com o seguinte título: "As crianças já estão na escola; agora só falta elas aprenderem" (Sant'Anna, 2006). Nessa matéria, estudantes de escolas públicas municipais e estaduais, de ensino fundamental e médio, do município de São Paulo, relatavam o que estavam aprendendo nas escolas: "*Nós só copia as coisas lá*" (aluno de 6º ano); "*Fiz a prova na segunda e já esqueci (o que estudei para a prova*" (aluno de 6º ano); "*Estou aprendendo continhas.* Quantos são seis vezes seis?, pergunta o repórter. *Não me lembro*" (aluno do 4º ano). Muitos estudantes não conseguiam dizer com clareza o que estavam aprendendo na escola.

As situações relatadas, além das inquietações produzidas, levam-me a formular algumas questões, que foram ponto de partida para as perguntas de pesquisa que orientam este livro: Por que a aprendizagem não aparece como finalidade da escola nas respostas dos alunos? Qual é o espaço da aprendizagem em situações em que prevalece o medo e o castigo? Como foi o processo de aprendizagem em histórias de vida marcadas pelo fracasso e pela humilhação? O que faz os estudantes terem pouca clareza do que estão aprendendo na escola? Como vem sendo organizado esse ensino em que os estudantes não têm controle sobre seu próprio processo de aprendizagem?

Como sabemos, a escola pública brasileira sofre graves problemas no que diz respeito aos processos de escolarização, ensino e aprendizagem. Pesquisas indicam que, a partir década de 1990, o

---

1 O conteúdo deste livro foi produzido no âmbito de minha pesquisa de doutorado, realizada sob orientação da professora Marilene Proença Rebello de Souza (IPUSP), com financiamento da Fapesp.

acesso à escola foi, em grande medida, universalizado e, em muitas regiões do Brasil, 96 % das crianças e adolescentes em idade escolar frequentam a escola (Ferraro, 1999). Assim, por um lado, podemos dizer que as crianças em idade escolar estão, em sua maioria, matriculadas na escola. Mas, por outro, as condições de permanência e aprendizagem não estão consolidadas. Ainda nos deparamos com o grave problema da reprovação em muitos estados e municípios brasileiros, já fortemente denunciado por Patto (1999), Paro (2001a) e outros autores. Também nos deparamos com as consequências desastrosas de políticas que visam eliminar a reprovação sem eliminar suas causas,[2] produzindo alunos semialfabetizados em todos os níveis do ensino básico.

Diante desse cenário, pesquisadores brasileiros têm investigado as políticas públicas em educação, a formação de professores, a produção do fracasso escolar e a gestão escolar, entre outras temáticas, buscando compreender as repercussões desses elementos no cotidiano da escola e na aprendizagem discente. Mas há outros temas ainda a ser abordados, como, por exemplo, compreender como os estudantes avaliam seu próprio processo de escolarização, ou seja, entender a escola a partir da análise dos estudantes.

Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar e Educacional pode fornecer importantes contribuições na medida em que tem se dedicado a investigar como os próprios sujeitos que estudam e trabalham nas escolas explicam o processo de escolarização e, especialmente, como as crianças entendem e vivenciam sua história escolar.[3]

Quando menciono as contribuições da Psicologia Escolar, tomo como referência uma compreensão crítica de Psicologia e Educação, que supere a histórica culpabilização dos alunos em relação aos problemas escolares e busque compreender o processo de escolarização em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o objeto de análise

---

2 Como exemplo, a política de progressão continuada no Estado de São Paulo, analisada por Viégas (2006, 2007).

3 Um exemplo dessa abordagem acerca dos fenômenos escolares é o livro organizado por Souza (2010), o qual reúne diversas pesquisas que têm como ponto de partida a compreensão das crianças sobre a escola.

e intervenção da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica é "o encontro entre o sujeito humano e a educação" (Meira, 2000, p.58).

Tal concepção de psicologia compreende a escola como instituição que está inserida em uma sociedade de classes, o que requer, para que se possa analisar o encontro entre os sujeitos e a educação, um exame do papel da escola nesta sociedade (Saviani, 2008).

Dentre as várias abordagens teóricas da Psicologia que buscam compreender os fenômenos escolares de forma crítica, a referência adotada por mim é a Psicologia Histórico-Cultural cujos principais representantes são Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, Galperin e Davidov, entre outros. Tal concepção teórica tem, como origem filosófica e epistemológica, o método materialista histórico-dialético de Marx e, como projeto de Psicologia, o estudo dos fenômenos verdadeiramente humanos, na direção da elaboração de uma *psicologia concreta do homem* (Vigotski, 2000a). Para esta teoria, os fenômenos psicológicos devem ser entendidos em sua constituição histórico-cultural.

Um dos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural é o de sentido pessoal, que deve ser compreendido a partir da unidade dialética entre a atividade humana e a consciência. O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas. É este o conceito-chave desta pesquisa justamente porque permite compreender como é a relação que as crianças estabelecem com a escola e com o estudo, ou seja, possibilita entender a escola a partir da análise dos estudantes.

Chego, assim, ao *objetivo* deste livro: investigar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do ensino fundamental.

Algumas *perguntas de pesquisa* são necessárias para que o objetivo seja alcançado: Qual é o sentido pessoal que os estudantes atribuem a sua vida escolar? Mais especificamente, qual é o sentido pessoal atribuído a sua atividade de estudo? Como é o processo de atribuição de sentido pessoal a essa atividade? Quais são os determinantes objetivos e subjetivos desse processo? Quais são os motivos da atividade de estudo de estudantes da escola pública?

Ressalto que o objetivo e as perguntas de pesquisa têm uma dupla origem: as inquietações geradas no decorrer de minha vida profissional e a reconfiguração dessas questões a partir do estudo da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Ou seja, as reflexões produzidas têm como ponto de partida as questões surgidas em minha prática profissional como psicóloga escolar e professora universitária, mas só podem ser produzidas porque partem de uma determinada concepção teórica que sustenta a investigação e orienta o trabalho desde a definição das perguntas e do objeto a ser estudado até o caminho teórico e metodológico percorrido.

Destaco, também, que, desde o mestrado, preocupo-me com a questão do sentido pessoal atribuído pelos indivíduos a sua atividade principal. Em minha dissertação, investiguei o processo de atribuição de sentido pessoal de professores a sua atividade pedagógica (Asbahr, 2005a). Neste livro, fruto de meu doutoramento, meu foco será o estudante.

O caminho percorrido e a tese defendida

Tendo como referência o objetivo e as perguntas de pesquisa, iniciaram-se as investigações teóricas e bibliográficas, bem como o desenho da investigação empírica que compõem este livro, que é composto por uma investigação bibliográfica conceitual (capítulos 1, 2, 3 e 4), em que apresento as sínteses teóricas produzidas a partir do estudo das obras de diferentes autores que me ajudaram a compreender o objeto estudado, o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo, e também a conceber a outra parte do trabalho, a investigação empírica (capítulos 5 e 6), realizada em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, com estudantes de 4a série.

Inicio a apresentação dos resultados da investigação bibliográfica conceitual explicitando os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a concepção de homem presente na teoria marxiana e seus desdobramentos à Psicologia Histórico-Cultural (Capítulo 1).

Da concepção geral de homem e de Psicologia, destaco, no Capítulo 2, a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem advinda da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como fonte as obras de Vigotski, Leontiev e Davidov. Explicito, assim, conceitos centrais na obra dos autores dessa escola, tais como Zona de Desenvolvimento Proximal, as crises do desenvolvimento, a situação social de desenvolvimento e a periodização do desenvolvimento infantil baseada no conceito de atividade principal.

Como desdobramento, o Capítulo 3 aprofunda a análise de uma das atividades guias, a atividade de estudo, típica das crianças em idade escolar. Exponho, na primeira parte do Capítulo, o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo. Na segunda, analiso como se constitui a principal neoformação psicológica da atividade de estudo, o pensamento teórico, em sua relação com a organização do ensino. Por último, discuto o conceito de atividade orientadora de ensino como unidade dialética entre a atividade de ensino do professor e de estudo dos alunos.

No Capítulo 4, faço uma revisão bibliográfica sobre pesquisas que utilizam os conceitos de significado social, sentido pessoal e atividade de estudo, bem como sobre os aportes da Psicologia Histórico-Cultural acerca desses conceitos. Na primeira parte do Capítulo, discuto a relação entre sentido e significado na constituição da consciência humana, tendo como referência obras de Vigotski e Leontiev. Na segunda parte, analiso a relação entre sentido pessoal e atividade de estudo a partir de levantamento bibliográfico acerca do tema.

Os capítulos 1 a 4, produtos da investigação bibliográfica conceitual, trazem os elementos teóricos necessários que compuseram o planejamento da segunda parte da investigação, a pesquisa empírica, a organização e a análise dos dados, presentes nos capítulos 5 e 6.

No Capítulo 5, alguns pressupostos do método materialista histórico-dialético que orientaram esta pesquisa são explicados. Exponho, ainda, como esta foi organizada em termos de procedimentos metodológicos de apreensão dos dados e quais foram os procedimentos analíticos utilizados, isto é, o movimento de análise dos dados. É neste Capítulo que apresento o referente empírico de

pesquisa, uma classe de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo. A classe em foco era uma turma de PIC (Programa Intensivo de Ciclo), projeto educacional descrito, brevemente, no referido Capítulo.

Ainda neste Capítulo, ao explicar o movimento de análise dos dados, explicito a unidade de análise do processo de atribuição de sentido pessoal, a relação entre os motivos da atividade de estudo e os fins das ações de estudo. Essa relação é a parte indecomponível do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, que revela sua constituição, e é ferramenta conceitual para desvelar como tal fenômeno ocorre.

No Capítulo 6, apresento a análise dos dados de pesquisa a partir de três eixos: o contexto da atividade de estudo, o desenvolvimento da atividade de estudo e os resultados da atividade de estudo. É neste momento que explico como se dá o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo dos estudantes de Educação Básica, tendo como mediação a unidade de análise elencada, a relação entre os motivos da atividade de estudo e os fins das ações de estudo.

No percurso de produção deste livro, das investigações realizadas para a escrita dos capítulos teóricos à análise dos dados frutos da investigação empírica, foi configurando-se uma tese a ser defendida, que procurei expressar em cada etapa do trabalho. A tese é, portanto, produto da análise empreendida tanto das obras teóricas estudadas como dos dados advindos da pesquisa de campo, articulando a investigação bibliográfica conceitual e a investigação empírica.

Torna-se necessário explicitar a tese desde a introdução porque ela deve orientar a leitura do livro e permite que o leitor acompanhe as sínteses que realizei, avaliando sua coerência e seu percurso de desenvolvimento. Vamos a ela.

Defendo a tese de que, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano. Dessa forma, no conjunto do trabalho, explico como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo e os limites de

formação desta atividade na atual organização do ensino. Aponto, por outro lado, as contradições escolares que indicam possibilidades, ainda que incipientes, de formação desta atividade.

Nessa perspectiva, no Capítulo "Sínteses: a relação singular-particular-universal no processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo", proponho um conjunto explicativo de elementos teóricos do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo em geral. Tal conjunto explicita aquilo que é preciso compreender para situar a atividade do professor como atividade humanizadora, de modo que sua mediação conduza à atividade de estudo do estudante por meio da atribuição de sentido pessoal.

Considero, assim, que o livro desvela alguns elementos presentes na atividade de estudo que indicam a possibilidade de educação da consciência e apropriação das elaborações do gênero humano, a despeito da hegemonia das condições alienantes em que se encontra a atividade humana. Postulo que a compreensão desses elementos é necessária ao professor preocupado com uma organização do ensino promotora do desenvolvimento de seus estudantes no sentido da formação do pensamento teórico.

1
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE CIÊNCIA

Neste Capítulo, apresento a concepção teórica que orienta este livro. Explicito os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, enfocando a concepção de homem presente na teoria marxiana e seus desdobramentos a essa abordagem da Psicologia.

Ressalto que, quando me refiro à Psicologia Histórico-Cultural, parto do entendimento de que esta é uma escola iniciada por Lev Sememovich Vigotski[1] (1896-1934) e constituída inicialmente pelo grupo que se conhece por *Troika*, composto por Alexander Romanovich Luria (19021977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (19031979). Luria (1988, p.22) analisa o encontro dos três pesquisadores e sua proposta de elaboração de uma nova Psicologia:

> Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de "troika". Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão

1 Em português, aparecem várias grafias para Vigotski: Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, entre outras. No corpo do texto, optei por usar "Vigotski", mas, nas referências, consta a grafia original usada em cada obra.

> crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos.

Além da *Troika*, desde seu princípio, o projeto de construir uma Psicologia Histórico-Cultural agregou outros pesquisadores que estudavam diferentes temáticas e que, ao longo dos anos, distribuíram-se em várias universidades da ex-URSS. São integrantes dessa escola, entre outros, Daniil Borisovich Elkonin (19041984), Piotr Iakovlevich Galperin (19021988), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Alexander Vladimirovich Zaporozhets (19051981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lidia Ilinichna Bozhovich (19081981), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Vasili Vasílievich Davidov (19301998), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969) e Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960). Esses pesquisadores podem ser divididos em gerações, em uma periodização cronológica e/ou temática da Psicologia Histórico-Cultural.[2]

No caso desta pesquisa, as principais referências teóricas são as obras de Vigotski, Leontiev, Davidov e Bozhovich, autores que se dedicaram ao estudo da atividade humana como unidade central da vida do sujeito concreto.

Ainda como parte da introdução deste Capítulo, gostaria de mencionar que seu objetivo não é fazer um compêndio da obra de Vigotski, mas apenas levantar os elementos que orientam este livro. Como sabemos, há muitas obras, nacionais e internacionais, que apresentam um panorama da constituição histórica e teórica da Psicologia Histórico-Cultural ou da biografia de seus autores, a partir de diferentes enfoques interpretativos. Há, também, muitos

2 Como trabalhos que buscaram realizar essas ações, cito Beatón (2005), que faz uma periodização da obra de Vigotski, destacando quais foram os principais enfoques do autor no decorrer de sua produção, e Almeida (2008), que, tendo como objeto o estudo da memória, faz uma análise histórica dos períodos de desenvolvimento da teoria histórico-cultural.

trabalhos que explicam as principais proposições de Vigotski e de seus continuadores. Dentre essas sínteses, destaco algumas: Beatón (2005); Daniels (1996); Freitas (2007); Oliveira (2010); Ratner (1995); Rego (1995); Riviere (1994); Shuare (1990); Van der Veer e Valsiner (2001) e Wertsch (1988).

Dessa forma, tendo em vista os inúmeros esforços de sintetizar e sistematizar a teoria histórico-cultural, já conhecidos pelos pesquisadores do tema, o objetivo do Capítulo é modesto: apresentar brevemente os principais aportes da Psicologia Histórico-Cultural que orientam esta publicação.

Nessa perspectiva, considero que o ponto de partida para compreender a Psicologia Histórico-Cultural é entender o método materialista histórico-dialético no qual está fundada sua concepção de homem e de ciência. De acordo com Duarte (2001, p.78), "para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica".

Entender Vigotski a partir do método materialista histórico-dialético tem sido a proposta do grupo de estudo do Lieppe, como anuncia a tese a seguir:

> [...] a tese que orienta e organiza o trabalho do grupo propõe que o método materialismo histórico-dialético é o diferencial da teoria histórico-cultural porque permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes para a sua transformação, desde que a finalidade seja a superação daquelas condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da socialidade dos indivíduos. (Tanamachi; Asbahr; Bernardes, 2011, no prelo)

Feita esta introdução, vamos aos princípios teóricos centrais da Psicologia Histórico-Cultural.

Princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, desde suas primeiras tentativas de formular uma nova concepção de psiquismo e ciência psicológica, buscou na Filosofia, especificamente no materialismo histórico-dialético, os marcos metodológicos para desenvolver a investigação científica.

Vigotski (1999), como um grande estudioso da Psicologia e das Ciências Humanas de sua época e impactado com as mudanças sociais produzidas no bojo da Revolução Russa de 1917, analisa as teorias psicológicas existentes naquele momento. No texto *O significado histórico da crise da Psicologia – uma investigação psicológica*, escrito em 1927, o autor investiga as diversas teorias acerca dos fenômenos psicológicos, como a Reflexologia, a *Gestalt*, a Psicanálise e o Personalismo. Constata que essas abordagens teóricas não dão conta de formular uma teoria geral de Psicologia – uma Psicologia Geral – e tampouco de explicar o psiquismo humano. Defende a tese de que a Psicologia está em crise, uma crise metodológica que só pode ser superada por meio de uma metodologia com embasamento na história. Propõe, assim, a construção de uma Psicologia de base marxista.

Mas Vigotski tinha clareza de que a apropriação direta dos conceitos marxistas pela ciência psicológica, sobrepondo conceitos sociológicos e econômicos aos fenômenos psíquicos, resultaria em uma compreensão mecânica e reducionista de Psicologia. Assim, um de seus méritos foi a apropriação do materialismo histórico-dialético como mediação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural e não como uma colagem das citações de Marx na Psicologia. Faz isso de maneira criadora, levantando elementos para elaborar uma teoria que permita conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano.

Como decorrência do materialismo histórico-dialético, Vigotski apropria-se de uma lógica de conhecimento, a lógica dialética; uma concepção de homem, baseada na historicidade e na materialidade; e uma concepção de ciência, preocupada não em descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la.

Na teoria de Vigotski, há vários conceitos-chave, muitos dos quais serão expostos no decorrer do livro. No entrelaçamento desses conceitos, o autor constrói um "edifício harmônico de ciência psicológica".[3] Nesse conjunto teórico, o eixo que organiza e gera os demais conceitos é o historicismo.

> Vigotski introduz o tempo na Psicologia ou, melhor dizendo, ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Mas, para ele, o tempo não é um devir externo que se soma como duração ao curso dos fenômenos por natureza atemporais; é o vetor que define a essência do psiquismo humano.[4] (Shuare, 1990, p.59, grifos da autora, tradução minha)

A compreensão do caráter histórico do psiquismo pode ser entendida como a revolução fundamental que Vigotski fez na Psicologia. Na investigação do psiquismo humano, o ponto de partida é a história social, a história dos meios pelos quais a sociedade desenvolve-se e, nesse processo, desenvolvem-se os homens singulares. A proposta vigotskiana é, portanto, compreender os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos.

Da historicidade do psiquismo humano desdobram-se outros conceitos necessários à construção da *psicologia do homem concreto*, como denomina Vigotski (2000). Shuare (1990) aponta alguns deles: o caráter material do psiquismo humano, o papel da atividade na constituição psíquica e o caráter mediatizado do psiquismo. Vamos a eles.

Sobre o caráter material do psiquismo humano, tal compreensão advém do materialismo histórico segundo o qual os modos de produção da vida material determinam o conjunto da vida social, política e espiritual. Nessa perspectiva, as relações de produção são a base das relações sociais e determinam a forma e o conteúdo da relação entre os homens. Marx analisa, nesse sentido, a relação entre

---

3 Expressão usada por Marta Shuare em palestra proferida na Faculdade de Educação da USP, em novembro de 2010.

4 Todas as traduções presentes neste livro são de responsabilidade da autora.

os modos de produção e o processo de constituição da vida humana e afirma que: "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (Marx, 1989c, p.233).

Da mesma maneira, para Vigotski, as relações materiais, sociais e históricas entre os homens estão na base da formação do psiquismo humano. Shuare (1990, p.61, grifos da autora, tradução minha) sintetiza essa ideia:

> [...] os fenômenos psíquicos, o psiquismo humano, sendo sociais em sua origem, não são algo dado de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico de tais fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social. O social não condiciona o psíquico no sentido de agregar-lhe mais uma determinação, superposta ao propriamente psíquico (ou ao fisiológico, se considerarmos que o psíquico é um epifenômeno), mas constitui sua essência: a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição.

Ao compreender o caráter social e material dos fenômenos psíquicos, uma das teses defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural refere-se à ideia de que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, não são biológicas[5] ou inatas. São produto do desenvolvimento cultural do comportamento. Essas preocupações levaram Vigotski a pesquisar as formas superiores de comportamento, as funções psicológicas superiores, e entendê-las a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Nas palavras do próprio autor (1995, p.34, tradução minha):

> [...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, edifica novos níveis no sistema do

---

5 Vigotski e demais autores de sua escola entendem que o cérebro é a base biológica do funcionamento psíquico. O cérebro é entendido como um órgão de grande plasticidade, como um sistema aberto, constituído na relação do homem com a cultura, sendo, portanto, um órgão culturalmente moldado.

> comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

A apropriação do mundo material pelos homens e sua transformação em órgãos de sua individualidade, na expressão de Marx e Engels, ocorre por meio da atividade humana sobre este mundo. A categoria de atividade humana, vinculada ao conceito marxiano de trabalho, é categoria central da fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural. Segundo Leontiev (1978), a passagem à vida em sociedade dá-se por meio do trabalho, que modifica a própria natureza humana.

O trabalho é entendido, segundo Marx (1983a), como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. É o primado ontológico para a compreensão da humanização do homem, ou, em outras palavras, a condição universal para que o homem torne-se humano. Recorrendo a Marx (1983a, p.149):

> [...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media [sic], regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza.

A categoria marxiana de trabalho é assumida pela Psicologia Histórico-Cultural como categoria explicativa do psiquismo humano e ampliada para o conceito de atividade. Desde as primeiras proposições de Vigotski, a atividade aparece como princípio explicativo da consciência e das funções psicológicas superiores.

> A origem deste conceito pode ser encontrada nos primeiros escritos de Lev Vygotsky (1896-1934), que sugeriu que a atividade (*Tätigkeit*) socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser considerado como um gerador de consciência humana. (Kozulin, 1996, p.111)

Leontiev, posteriormente, irá aprofundar a explicação da relação entre atividade e consciência, postulando que formam uma unidade dialética do psiquismo humano. Leontiev (1988, p.68) sintetiza o conceito de atividade:

> Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Ao considerar a atividade como princípio explicativo do psiquismo, é importante estar atento a duas dimensões: a atividade como condição universal de humanização e a atividade desenvolvida em nossa sociedade capitalista, ou seja, como uma particularidade. Na sociedade de classes, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre trabalho intelectual e manual, a atividade humana não necessariamente é humanizadora. Ao contrário, o trabalho deixa de ser a "atividade mediadora que forma a essência do humano no homem e passa a ser uma atividade que esvazia o ser do homem" (Oliveira, 2006, p.13).

Marx (1989a), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, analisa a alienação do trabalho, apontando três dimensões desse processo: a) a relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho, que não lhe pertencem; b) a relação com o próprio processo de trabalho, que não é dirigido ou controlado pelo trabalhador e, portanto, torna-se alheio a ele; c) a relação do homem com o gênero humano, em que não se

apropria (ou se apropria limitadamente) dos instrumentos culturais produzidos ao longo da história do gênero humano.

No entanto, é essencial considerar que a alienação não é um traço ontológico do ser do homem, como a sociedade burguesa faz crer, e, portanto, não é um processo ineliminável da constituição do homem. A alienação é constitutiva de um momento histórico criado pela organização capitalista do modo de produção, que pode ser superada.

Mesmo não sendo característica ontológica do humano, é necessário considerar a alienação na formação do psiquismo, pois, em nossa sociedade, este é um fenômeno formador da atividade, da consciência e da personalidade humana. Nesse sentido, Leontiev (1978, 1983) é um dos autores da Psicologia Histórico-Cultural que postula explicitamente a relação da atividade humana com a formação da consciência, tanto no sentido da formação humanizadora da consciência, como no sentido de sua formação alienante. O tema alienação é, assim, central em sua obra.[6]

Para Leontiev, a atividade humana é, ao mesmo tempo, princípio explicativo dos processos psicológicos e objeto de investigação da Psicologia. Como objeto, a atividade não é simplesmente parte da constituição psíquica, mas a unidade central da vida do sujeito concreto, é "o sopro vital do sujeito corpóreo" (1983, p.75). Juntamente com a consciência, forma uma unidade dialética. Leontiev (1978, p.100) explica essa relação:

> A atividade humana não poderia [...] ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que dela decorrem. Sublinharemos, todavia, ao mesmo tempo, que quando se trata da consciência de um indivíduo isolado devemos ter presentes, no espírito, as condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e que esta relação está longe de ser direta. O nosso método geral consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas,

6 No Capítulo 4, os conceitos de consciência e alienação na obra de Leontiev serão discutidos.

depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens.

O autor propõe-se a explicar como se estruturam a atividade e a consciência. Segundo Leontiev, motivos, ações e operações são os componentes estruturais da atividade; o conteúdo sensível, os significados sociais e sentidos pessoais, por sua vez, compõem a consciência.[7]

Sobre a estrutura da atividade, apresentei-a com detalhes em trabalhos anteriores (Asbahr, 2005a; Asbahr 2005b; Rigon, Asbahr; Moretti, 2010). Exponho aqui uma síntese feita por Leontiev (1983, p.89, tradução minha):

> [...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desprendem-se, em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos – subordinados a objetivos conscientes; e, finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o sucesso do objetivo concreto dado.

Como vimos, a apropriação do mundo social pelos indivíduos ocorre por meio da atividade. Mas esta relação do homem com o mundo não é uma relação direta, como é a relação dos animais com a natureza. A atividade humana, social por natureza, é sempre atividade mediada pelos objetos criados pelos homens. Daqui se depreende outra concepção central da Psicologia Histórico-Cultural: o caráter mediatizado do psiquismo humano.

Diferentemente da relação entre os animais e a natureza, que é, via de regra, uma relação imediata entre estímulos e respostas ou produzida por reações instintivas, a atividade humana supera definitivamente o caráter imediato do psiquismo, pois é mediada por instrumentos psicológicos.

---

7 A estrutura da consciência será explicada no Capítulo 2 e retomada no Capítulo 4.

Vigotski (1995), inclusive, faz severas críticas às abordagens psicológicas de seu tempo que estudavam o psiquismo humano da mesma forma que o comportamento animal, reduzindo-o a funções elementares, biológicas. Segundo o autor, esse tipo de Psicologia não consegue explicar as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento humano. Para que a Psicologia possa sair do campo biológico de estudos, deve investigar aquilo que é especificamente humano, ou seja, as funções psicológicas superiores, que são aquelas funções mediatizadas, produzidas na relação histórica do homem com a cultura. As funções psicológicas superiores são, assim, objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1995, p.29, tradução minha) explica o que são essas funções:

> O conceito de "desenvolvimento das funções psíquicas superiores" e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois braços fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Os principais elementos mediadores da atividade são os instrumentos e os signos. O instrumento é o meio que o homem utiliza para transformar o mundo externo. Condensa material e culturalmente as operações sobre a natureza, visando aprimorar e otimizar o trabalho humano. O homem, mediado pelo uso do instrumento, transforma o objeto da atividade: "[...] ele (o instrumento) é orientado

externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza" (Vigotski, 1988b, p.62).

Os signos, embora análogos aos instrumentos, são um tipo de mediação especial, pois não modificam o objeto da operação psicológica, pois são orientados internamente. Sua função essencial é dirigir, controlar a atividade interna do homem, sendo, portanto, um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Vigotski (1995, p.83, tradução minha) resume a função do signo:

> Chamamos signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação; outorgando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem e função.

Shuare (1990, p.64, tradução minha) sintetiza as semelhanças e diferenças entre instrumentos e signos:

> A diferença fundamental é que o instrumento está dirigido a provocar uma ou outra modificação no objeto da atividade, é o meio da atividade externa do homem destinada a conquistar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da ação psicológica; é o meio da ação psicológica sobre o comportamento, está dirigido internamente. Por último, ambos estão unidos na filo – e na ontogênese. O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente unidos, enquanto a transformação da natureza modifica a própria natureza do homem. Assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese, o primeiro signo assinala que o sujeito saiu dos limites do sistema orgânico da atividade.

A constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se por ser mediatizada pelo signo. A linguagem tem um papel primordial na formação dessas funções na medida em que é o sistema de signos mediatizador por excelência, pois é por meio dela que os indivíduos organizam, transmitem e apropriam-se das experiências individuais e coletivas.

Por meio da atividade mediada, os seres humanos apropriam-se das formas de comportamento e dos conhecimentos historicamente acumulados. Vigotski irá investigar, assim, como se dá a passagem das ações realizadas no plano social para as ações realizadas no plano psíquico. Chama a esse processo de internalização, que é a lei geral de formação das funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski e Luria (2007), todas as atividades simbólicas da criança foram, anteriormente, formas sociais de cooperação, pois a criança não se relaciona diretamente com o mundo social senão por meio de outra pessoa. Ou seja, toda função psicológica superior é, primeiramente, resultado da relação entre as pessoas para depois ser interiorizada, como resultado da ação do próprio indivíduo, transformando-se em um instrumento regulador do comportamento.

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotski, 1988a, p.114)

O processo de internalização não consiste na simples passagem do mundo externo para o mundo interno, mas implica na transformação estrutural da relação do homem com o mundo, implica na constituição das funções psicológicas superiores, é o salto qualitativo que o psiquismo do homem dá em relação à psicologia do animal. Dessa forma, as funções psicológicas superiores surgem como neoformações específicas ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica na criança.

Com a definição das funções psicológicas superiores como objeto de estudo da Psicologia e com a explicação da lei geral de sua formação, Vigotski expressa, de forma contundente, o caráter histórico e material do psiquismo e demonstra a coerência de sua construção teórica. Temos aqui a proposição de uma Psicologia que estuda os fenômenos verdadeiramente humanos, uma *psicologia concreta do homem*.

São os fundamentos apresentados no presente Capítulo que orientam este livro. Tais fundamentos, nos próximos capítulos, serão explicitados nos temas específicos desta investigação: a relação desenvolvimento e aprendizagem e a periodização do desenvolvimento infantil; a atividade de estudo como atividade principal da criança em idade escolar; a relação significado social e sentido pessoal na constituição da consciência humana, especialmente na formação da atividade de estudo; o método materialista histórico-dialético e seu movimento de apropriação e exposição no que diz respeito a esta pesquisa; finalmente, a análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.

2
A criança em desenvolvimento: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural

A concepção histórico-cultural sobre desenvolvimento e aprendizagem

Vigotski (1988a) divide as teorias que explicam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em três categorias fundamentais. A primeira categoria parte do pressuposto da independência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo tal concepção, "a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar sua direção" (ibidem, p.103). Vigotski chama atenção para o quanto as investigações conduzidas por pesquisadores desse grupo teórico, do qual Piaget é o principal representante, desconsideram a escola como local privilegiado de desenvolvimento infantil, pois partem do pressuposto de que o processo de desenvolvimento é independente do que a criança aprende na escola. Dessa forma, busca-se compreender o desenvolvimento infantil de forma pura, independentemente dos conhecimentos, da experiência e da cultura da criança.

Segundo tais teorias, a escola só pode fazer seu trabalho depois que a criança atingir determinado nível de maturação:

> O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue o desenvolvimento*. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. (Vigotski, 1988a, p.104, grifos meus)

O segundo grupo teórico afirma, por outro lado, que aprendizagem é desenvolvimento. Segundo Vigotski, esse grupo parece ser, em um primeiro momento, mais avançado que o primeiro, ao qual faz oposição. Mas uma análise mais profunda deste grupo teórico demonstra que as duas concepções têm muito em comum. Para tal concepção, da qual James é um dos representantes, o indivíduo é compreendido simplesmente como um "conjunto vivo de hábitos" e o desenvolvimento é reduzido a "uma simples acumulação de reações" (ibidem, p.105). Um dos pressupostos centrais desse grupo teórico é considerar "as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve dar conta" (ibidem) e é nesse aspecto que se assemelha ao primeiro grupo. Diferencia-se por partir de uma total identificação do processo de desenvolvimento e aprendizagem, não os distinguindo. Tal concepção pode ser identificada como ambientalista e autores como Watson e Skinner posteriormente irão aprofundá-la.

Sobre a compreensão ambientalista, Vigotski (1996) destaca as soluções equivocadas que vêm sendo dadas à questão do papel do meio no processo de desenvolvimento. Segundo o autor, de forma geral, o meio é considerado como algo externo à criança, como uma circunstância do desenvolvimento que influencia o desenvolvimento infantil. Dessa forma, ele é compreendido apenas em sua dimensão biológica: "Não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção de meio que se formou na biologia no

que diz respeito à evolução das espécies animais" (ibidem, p.264, tradução minha).

O terceiro grupo teórico busca conciliar as concepções apresentadas anteriormente, fazendo que coexistam. Trata-se de uma concepção dualista de desenvolvimento, que considera a existência, por um lado, do processo de maturação que depende do desenvolvimento neurológico e, por outro, da aprendizagem considerada em si mesma como processo de desenvolvimento. Koffka é um dos representantes desse grupo. Vigotski (1988a) resume as novidades dessa teoria em três pontos: conciliam-se dois pontos de vista antes considerados contraditórios; considera-se a questão da interdependência de dois processos fundamentais; amplia-se o papel da aprendizagem no desenvolvimento infantil. Porém, para Koffka, o desenvolvimento continua expressando um âmbito mais amplo do que a aprendizagem:

> A relação entre ambos os processos pode representar-se esquematicamente por meio de dois círculos concêntricos; o pequeno representa o processo de aprendizagem e o maior, o do desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem. (Vigotski, 1988a, p.109)

Vigotski procura uma nova solução para o problema da relação desenvolvimento e aprendizagem que supere as concepções maturacionistas e ambientalistas presentes nas teorias analisadas.

O primeiro aspecto a ser realçado da concepção de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural é a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura.[1] Há uma constituição infantil específica, tanto física como psicológica, que diferencia adultos e crianças não apenas quantitativa, mas principalmente qualitativamente. Além disso, o desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais

1 Deve-se ressaltar que a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura não está presente apenas em Vigotski e não foi uma criação sua. Tal concepção está presente em teorias do desenvolvimento anteriores à Psicologia Histórico-Cultural.

no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança, que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente pelo curso natural do desenvolvimento, mas sim pela inserção da criança no mundo histórico-cultural:

> Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam. (Vigotski; Luria, 1993, p.180)

Quando dizemos que a criança não está madura, realizamos uma comparação com o adulto e tomamos o desenvolvimento deste como parâmetro, esquecendo-nos das diferenças qualitativas entre o desenvolvimento infantil e adulto, e focando-nos apenas nas diferenças quantitativas.

Vigotski, em sua obra, utiliza várias vezes o termo maturação do desenvolvimento, mas, para ele, o desenvolvimento cultural sobrepõe-se aos processos de crescimento e de maturação orgânica.

Ao estudar o desenvolvimento cultural do homem, o autor não nega a permanência e importância das funções naturais (ou elementares) no desenvolvimento humano, mas afirma que não são essas funções que explicam a complexidade das funções especificamente humanas.

> A tese fundamental, que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores, é o reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem. (Vigotski, 1995, p.152, tradução minha)

Para esta perspectiva teórica, a Psicologia enquanto ciência precisa sair do "cativeiro da biologia" e passar ao terreno da Psicologia histórica humana (ibidem, p.132). Portanto, a maturação,

compreendida como maturação biológica, não nos ajuda a compreender e a explicar o desenvolvimento humano. Para o autor, a gênese das funções psicológicas superiores é o que interessa à Psicologia humana.

Nesse sentido, deve-se ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir de mediações culturais. No caso das discussões sobre a produção do fracasso escolar, tal compreensão desloca o foco das "dificuldades da aprendizagem" do nível individual para o social e coloca o problema da qualidade das mediações culturais presentes na vida da criança (Facci; Eidt; Tuleski, 2006, p.111).

> Verifica-se que as causas do atraso mental não podem ser explicadas somente a partir de anamneses, entrevistas e testagens psicométricas, ou seja, com instrumentos que buscam as causas do não aprender na criança e em sua família, mas essa análise deve ser ampliada para a atividade de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, à relação professor-aluno, à metodologia de ensino, à adequação de currículo, ao sistema de avaliação adotado, em suma, ao acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais.

Nessa perspectiva, a escola tem papel central no desenvolvimento de seus estudantes, na medida em que cria condições para que se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade por meio de mediações culturais planejadas e intencionais. Cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento do estudante, ou seja, a escola, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento. Segundo Vigotski, "*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*" (1988a, p.114, grifos meus).

Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão paulatinamente modificando a

atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (Davidov, 1988).

Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em um sentido oposto ao que vemos nas teorias analisadas por Vigotski, não cabe à escola *esperar* que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação efetive-se.

Nessa perspectiva, tem fundamental importância o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo.[2] Vigotski divide o desenvolvimento humano em dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real[3] e a Zona de Desenvolvimento Próximo. O primeiro nível refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas da criança que já se realizou, ou seja, às capacidades intelectuais consolidadas pela criança. Nesse nível, estão as tarefas e problemas que a criança consegue realizar sozinha, sem a ajuda de outras pessoas.

> Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. (Vigotski, 1988b, p.97)

Mas esse nível não é suficiente para compreender a dinâmica do desenvolvimento. Vigotski demonstra que, em pesquisas com crianças de mesmo Nível de Desenvolvimento Real, varia enormemente o nível de desenvolvimento quando a criança é orientada ou ajudada por um adulto ou criança mais experiente, ou ainda quando imita colegas mais velhos. Essa diferença de desempenho na mesma tarefa, sem e com ajuda, Vigotski nomeou de Zona de

---

2 Zona de Desenvolvimento Iminente ou Zona de Desenvolvimento Proximal em algumas traduções.

3 Ou Nível de Desenvolvimento Efetivo.

Desenvolvimento Próximo. Esse nível de desenvolvimento refere-se às funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento. É a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto. Nesse sentido, expressa a potencialidade para aprender, pois caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. [...] Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (ibidem, p.97-8)

Vigotski (ibidem) entende que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes, mas o processo de aprendizagem devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental: "[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal" (ibidem, p.102).

Embora tenha avançado na compreensão dialética e histórica acerca das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski apenas esboçou uma sistematização sobre a periodização do desenvolvimento humano. São outros autores da psicologia histórico-cultural que, partindo dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos, debruçam-se mais profundamente sobre o tema, entre eles Leontiev, Elkonin e Davidov.

Vigotski (1996), em um texto intitulado *O problema da idade*,[4] escrito em 1932, avalia que a periodização do desenvolvimento é uma questão central para a Psicologia Histórico-Cultural. Aponta,

4 A referência utilizada aqui é a versão em espanhol, "El problema de la edad", que está no IV Tomo das *Obras Escogidas* de Vigotski (1996).

também, que ainda não foram reveladas as leis de trânsito de um período para o outro e que o problema das forças motrizes do desenvolvimento não está solucionado. Segundo o autor, a periodização pedagógica não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais.

O problema da periodização do desenvolvimento psicológico na infância

Ao analisar as diferentes teorias sobre a periodização do desenvolvimento infantil, Vigotski (1996) divide-as em três grupos segundo suas bases teóricas. O primeiro grupo baseia-se no princípio biogenético e pressupõe a existência de um paralelismo entre a ontogênese e a filogênese, como se o desenvolvimento da criança repetisse, de forma abreviada, o desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, o desenvolvimento humano é dividido a partir dos períodos filogenéticos.

O segundo grupo propõe que o desenvolvimento infantil possa ser dividido a partir da eleição de indícios, como, por exemplo, a dentição ou o desenvolvimento sexual. Vigotski critica fortemente tais compreensões por elegerem subjetivamente e arbitrariamente os indícios de desenvolvimento. Além disso, não levam em consideração a própria reorganização do desenvolvimento e a mudança de indícios fundamentais em cada etapa da vida, já que elegem apenas um critério para delimitar todas as idades. Também investigam apenas os indícios externos e não a essência interna do processo de desenvolvimento.

O terceiro grupo de teorias baseia-se em uma concepção dualista de desenvolvimento e busca superar o estudo puramente descritivo e sintomático do desenvolvimento por meio da investigação de suas peculiaridades essenciais. Gesell faz parte desse grupo e baseia sua periodização na mudança do ritmo interno do desenvolvimento, na determinação do "volume interno do desenvolvimento" (ibidem, 1996, p.253). A crítica de Vigotski a essa concepção refere-se a seu

caráter evolucionista: "Segundo esta teoria, no desenvolvimento não surge nada novo, não se produzem mudanças qualitativas, o que foi dado desde o princípio apenas cresce e se desenvolve" (ibidem, p.254, tradução minha).

Diante do exposto, Vigotski questiona quais podem ser os princípios para estruturar uma "verdadeira periodização" e responde: deve-se buscá-los nas mudanças internas do próprio desenvolvimento. Os fundamentos da periodização não devem ser buscados em indícios ou sintomas externos, mas sim nas mudanças internas do processo de desenvolvimento infantil.

Assim, o autor postula que o critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil são as novas formações que surgem em cada idade. São essas transformações que permitem determinar o que é essencial nas idades: "[...] somente as mudanças e reviravoltas de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idades" (ibidem, p.254, tradução minha). E explica o que são essas novas formações:

> Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que são produzidas pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (ibidem, p.254-5, tradução minha)

A periodização a partir das idades considera que o processo de desenvolvimento em cada período de idade constitui um todo único e possui uma estrutura determinada, que não pode ser compreendida como uma soma de partes isoladas. Vigotski (ibidem, p.262, tradução minha) conceitua a idade:

> As idades constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Em cada período de idade, o

> desenvolvimento não modifica, em seu transcorrer, aspectos isolados da personalidade da criança reestruturando toda a personalidade em seu conjunto; no desenvolvimento, precisamente, existe uma dependência inversa: a personalidade da criança modifica-se em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes.

Nesse sentido, em cada idade há uma nova formação central, que guia o processo de desenvolvimento da personalidade. Em torno dessa formação central, situam-se e agrupam-se novas formações parciais relacionadas com aspectos isolados da personalidade da criança. Vigotski denomina "linhas centrais de desenvolvimento" os processos que se relacionam com a nova formação principal e "linhas acessórias de desenvolvimento" aqueles processos parciais. O autor chama atenção para o processo de conversão das linhas principais em linhas acessórias ou vice-versa no decorrer do processo de desenvolvimento, pois se modificam os significados e pesos específicos das linhas na estrutura geral do desenvolvimento.

Para explicar essas mudanças, Vigotski recorre a Marx e a suas proposições sobre a relação entre a consciência e a atividade:

> Se analisarmos a consciência da criança entendida como "sua relação com o meio" (Marx) e a considerarmos como produto das mudanças físicas e sociais do indivíduo, como a expressão integral das particularidades mais importantes da estrutura da personalidade, veremos que, na transição de uma idade para outra, crescem e se desenvolvem de forma menos evidente os aspectos parciais, isolados, da consciência ou algumas funções e modos de sua atividade, mas, primordialmente, modifica-se a estrutura geral da consciência que, em cada idade, distingue-se por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos isolados, entre as distintas formas de sua atividade. (ibidem, p.262-3, tradução minha)

Na concepção vigotskiana, o conceito de situação social de desenvolvimento é fundamental. Segundo o autor, para entendermos

a relação da criança com o meio, não é suficiente considerar apenas seu entorno como algo externo à criança, a partir de uma concepção ambientalista de desenvolvimento. Deve-se ter em consideração que a relação da criança com o meio social é uma relação dinâmica e ativa e que a realidade social é muito mais complexa do que o entorno do sujeito. Vigotski postula, inclusive, que as mudanças produzidas no curso do desenvolvimento modificam sua própria situação social. Segue o conceito de situação social de desenvolvimento nas palavras do autor:

> Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento* nesta idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social transforme-se em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. (ibidem, p.264, tradução minha, grifos do autor)

Além da situação social de desenvolvimento, Vigotski propõe o conceito de crise de desenvolvimento. Ao analisar as diferentes idades, o autor avalia que algumas idades caracterizam-se por um curso lento, estável, no qual a personalidade da criança modifica-se lentamente. Por outro lado, há períodos críticos, em que são produzidas rápidas e bruscas transformações. Nesses períodos, em um curto espaço de tempo, a personalidade infantil transforma-se por inteiro. Essas transformações no desenvolvimento infantil podem

ser chamadas de crises. As idades estáveis e críticas alternam-se no decorrer do desenvolvimento.

Embora as idades críticas sejam reconhecidas empiricamente, e inclusive reconhecidas como "enfermidades do desenvolvimento", foram pouco estudadas teoricamente e tampouco incluídas nas periodizações.

Vigotski propõe-se a estudar essas crises e a incluí-las na periodização por seu papel central no desenvolvimento. As crises apresentam três peculiaridades. A primeira consiste em que os limites de início e final da crise são indefinidos, embora exista um ponto culminante em todas as idades críticas. A segunda peculiaridade refere-se às dificuldades de educar crianças em períodos críticos. Assim, é comum observar queda de rendimento escolar, diminuição do interesse pela escola e pelo estudo e conflitos com as pessoas em seu entorno. Isso acontece também porque a pedagogia das idades críticas é a menos desenvolvida em termos teóricos e práticos.

A terceira e mais importante peculiaridade é a "índole negativa do desenvolvimento". Nos períodos críticos, evidenciam-se os processos de extinção, eliminação e desintegração de tudo o que foi formado nas idades anteriores e caracterizava a criança. Assim, a criança perde os interesses que antes orientavam sua atividade, o que evidencia o caráter negativo das idades críticas: "A criança antes perde o que conseguiu do que adquire algo novo" (ibidem, p.257, tradução minha). Por outro lado, o conteúdo destrutivo das crises é apenas o lado inverso de seu aspecto construtivo, inovador, já que produz mudanças positivas na personalidade da criança e novas formações psicológicas.

Vigotski (ibidem, p.258, tradução minha) propõe que é a própria lógica interna do desenvolvimento que provoca a necessidade das crises e evidencia o caráter revolucionário do processo de desenvolvimento:

> Os períodos de crise intercalam-se entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de mudança, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo

dialético em que o passo de um estágio para o outro não se realiza por via evolutiva, e sim revolucionária.

A partir de suas pesquisas, Vigotski (1996) propõe uma periodização do desenvolvimento infantil baseada na alternância das idades estáveis e críticas: crise pós-natal; primeiro ano de vida (dois meses a um ano); crise do primeiro ano; primeira infância (de um a três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (dos três aos sete anos); crise dos sete anos; idade escolar (dos oito aos doze anos); crise dos treze anos; puberdade (catorze a dezoito anos); crise dos dezessete anos.

Ainda que provisória, a periodização proposta por Vigotski traz conceitos fundamentais à compreensão do desenvolvimento humano a partir do referencial materialista histórico-dialético. Outros pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural darão continuidade e aprofundamento às investigações vigotskianas.

Segundo Elkonin (1987), um importante avanço da Psicologia soviética ao final dos anos 1930 foi a introdução do conceito de atividade, por Leontiev, na compreensão do desenvolvimento humano. Tal conceito permitiu mudar radicalmente as ideias sobre as forças motrizes do desenvolvimento e os princípios de divisão em períodos.

Embora Vigotski tenha trazido a importância da categoria "atividade" para o estudo dos fenômenos psíquicos desde o início de sua obra e inclusive em seus textos sobre o desenvolvimento infantil, é Leontiev que, posteriormente, irá desenvolver o que chamamos de teoria da atividade (Kozulin, 2002).

Leontiev (1988) propõe que, para se compreender as forças motrizes do desenvolvimento infantil, é necessário entender, em primeiro lugar, como se desenvolve sua atividade, ou seja, o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais nas condições concretas de sua vida. Isso significa compreender o desenvolvimento infantil a partir das atividades principais:

> A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do

> desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende das condições reais de vida. (Leontiev, 1988, p.63)

Segundo Leontiev (ibidem), para que se possa compreender o desenvolvimento do psiquismo, é necessário encontrar qual é a atividade principal em cada etapa da vida humana. O autor chama de atividade principal a "atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio do desenvolvimento" (ibidem, p.65). É a partir da atividade principal que se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social, ao mesmo tempo em que a realidade social determina qual será a atividade principal em cada fase da vida.

Mas a atividade principal não é definida simplesmente pela frequência em que ocorre. Uma atividade, para que possa ser considerada principal, deve ter três características: 1) em sua forma, surgem outros tipos de atividade e estas são diferenciadas; 2) é aquela na qual processos psíquicos são reorganizados ou tomam forma; 3) dela dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade (Leontiev, 1988).

Leontiev também questiona o que faz uma criança mudar de um estágio para outro, ou, em outras palavras, mudar de atividade principal. Segundo o autor, essas mudanças ocorrem porque a criança se dá conta de que o lugar que ocupa no seu mundo de relações humanas não corresponde mais a suas potencialidades. Surge, assim, uma contradição entre seu modo de vida e suas potencialidades, o que irá promover uma nova organização da atividade e a passagem para um novo estágio de desenvolvimento. Nesse sentido, Leontiev reafirma a existência e a importância das crises de desenvolvimento

no decorrer na mudança de estágio. E questiona se essas crises são realmente inevitáveis, ressaltando o papel da educação planejada na condução do desenvolvimento psíquico infantil:

> Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu a tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente, e sim se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (ibidem, p.67)

Para que a mudança na atividade principal possa ser compreendida, é fundamental diferenciar dois conceitos fundamentais na teoria da atividade: atividade e ação. O termo atividade refere-se aos processos que satisfazem uma necessidade especial correspondente às relações do homem com o mundo. A ação, por outro lado, é um processo cujo motivo não coincide imediatamente com seu objetivo, mas sim com a atividade da qual faz parte. A ação surge e é executada quando seu objetivo relaciona-se, para o sujeito, com o motivo da atividade na qual está inserida.

Para explicar a relação entre atividade e ação, Leontiev usa o exemplo de um estudante preparando-se para uma prova com a leitura de um determinado livro. No decorrer do estudo, o aluno recebe a notícia de que tal leitura não é necessária para a prova e, assim, interrompe-a imediatamente. Fica claro, nessa situação, que o motivo da leitura era apenas a necessidade de ser aprovado no exame, e não o conteúdo do livro em si. Poderá, por outro lado, continuar a leitura ou interrompê-la com tristeza, evidenciando que o motivo da leitura é adquirir conhecimento ou se preparar para sua profissão futura. Nesse caso, o fim consciente de sua ação era assimilar o conteúdo do livro. Embora, nos dois casos, o estudante esteja realizando a mesma ação, cujo fim é a apreensão do conteúdo do livro, sua atividade é completamente distinta, com vistas ao motivo que a engendra.

O exemplo evidencia a relação entre atividade e ação e introduz um terceiro elemento, o motivo. A transformação do objetivo da ação em motivo da atividade, ou seja, a transformação da ação em atividade, expressa a forma pela qual surgem todas as atividades e as novas relações do sujeito com a realidade: "Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, consequentemente, as transformações de um estágio do desenvolvimento para o outro" (ibidem, p.69). Dessa forma, a atividade principal do sujeito transforma-se no decorrer de sua vida por meio da mudança de motivos.

Torna-se necessário explicar a gênese dos motivos. Primeiramente, Leontiev (ibidem) diferencia dois tipos de motivos: os motivos apenas compreensíveis e os motivos realmente eficazes. Voltando ao exemplo do estudante, no primeiro caso, o motivo era externo à atividade do aluno e funcionava apenas como um estímulo da atividade, ou seja, era apenas compreendido pelo estudante. No segundo caso, o motivo da atividade era realmente eficaz e gerou um sentido pessoal para a leitura do livro. O motivo deixou de ser externo, a exigência do professor, e passou a ter um lugar de destaque na vida do sujeito.

No decorrer do desenvolvimento da criança, muitas atividades são motivadas, em um primeiro momento, por motivos apenas compreensíveis, mas os resultados de suas ações vão transformando esses motivos em eficazes.

> Como ocorre essa transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair para brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que agora são compreendidas em um nível mais alto. (ibidem, p.70-1)

Dessa forma, Leontiev ressalta e valoriza o papel da escola e do professor no processo de mudanças de motivos e, portanto, de atividades principais e de desenvolvimento psíquico. Em uma nota de rodapé, ao final desse artigo sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil,[5] o autor, brilhantemente, questiona o papel da educação no desenvolvimento psicológico:

> A arte de criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos "compreensíveis" e "realmente eficazes" e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significação ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado de motivos reais que governam a vida do indivíduo? (ibidem, p.83)

A análise dos motivos da atividade leva às formas principais da atividade e, assim, ao *sentido pessoal* que a criança está atribuindo aos objetos e fenômenos do mundo social. Leontiev propõe, então, a necessidade de analisar a relação atividade e consciência, o que requer a compreensão dos conceitos "significado social" e "sentido pessoal". Tratarei dessas relações no Capítulo 4.

Leontiev, partindo do processo de mudanças de motivo e, consequentemente, de atividades, esboça uma periodização do desenvolvimento infantil para as condições sociais da URSS de sua época. Propõe que as atividades principais, no decorrer do desenvolvimento, naquelas condições sociais, são o jogo, o estudo sistemático na escola e a preparação para o trabalho. Elkonin (1987) e Davidov (1988) irão aprimorar essa periodização.

Para Elkonin, a solução do problema da periodização do desenvolvimento psicológico não pode ater-se apenas às atividades de jogo e de estudo. É necessário investigar o aspecto objetal, de conteúdo

5 O artigo é "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil", que está no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, uma coletânea de artigos de Vigotski, Leontiev e Luria (1988).

da atividade, ou seja, esclarecer com quais aspectos da realidade a criança interage em cada atividade e, assim, quais aspectos orientam sua atividade. O autor realça, dessa forma, o caráter objetal da atividade humana.

Davidov (1988) traz alguns problemas importantes à Psicologia na tarefa de periodizar o desenvolvimento infantil. Primeiramente, é necessário compreender as tarefas sociais que influenciam o desenvolvimento psicológico infantil, o que requer a elaboração dos problemas psicológicos da história da infância.[6] Em segundo lugar, é fundamental criar uma periodização completa do desenvolvimento infantil que corresponda ao caráter geral da infância contemporânea. A meu ver, esse ainda é um dos grandes desafios da Psicologia nos dias de hoje. Para a criação dessa periodização, deve-se definir melhor o conteúdo concreto de cada atividade principal. Nesse sentido, torna-se urgente estudar a estrutura objetiva desta atividade e sua conversão em atividade subjetiva da criança:

> [...] assinalamos que o estudo da atividade subjetiva da criança está vinculado ao esclarecimento das condições de formação das necessidades, motivos e emoções e também de outras peculiaridades psicológicas que asseguram o funcionamento da atividade principal e criam as premissas para a passagem ao seguinte período evolutivo. (Davidov, 1988, p.72, tradução minha)

Por último, Davidov propõe que, sobre a base nessa nova periodização, é indispensável elaborar recomendações pedagógicas que permitam criar condições favoráveis de educação, aproximando-se do que ele denomina de "ensino que promove desenvolvimento".[7]

---

6 Muitos historiadores preocuparam-se com isso, por exemplo Ariès (2006), em sua obra *A história social da criança e da família*, mas foge aos limites deste livro analisar a evolução histórica da infância.

7 Na versão em espanhol, é utilizado o termo "enseñanza desarrolante", em inglês, "developmental teaching". Libâneo (2004, p.11) opta pela expressão "ensino desenvolvimental" e descreve-o da seguinte forma: "o ensino é a

Na investigação desses problemas, deve-se ter em conta que o desenvolvimento da criança ocorre pelo processo de apropriação das formas de cultura historicamente elaboradas. Nesse processo de apropriação, a criança realiza uma atividade que, de uma forma ou de outra, corresponde a uma "atividade humana historicamente objetivada e encarnada" nas formas de cultura. Cabe, portanto, à Psicologia estudar se a atividade da criança permite-lhe apropriar-se dos significados da cultura humana.

A seguir, apresentaremos a periodização elaborada por Elkonin e Davidov, cujo esquema geral parte das proposições de Vigotski e Leontiev. Davidov (1988) ressalta que esta periodização corresponde ao caráter geral do desenvolvimento psicológico das crianças soviéticas em situação de socialismo desenvolvido. De acordo com Elkonin (1987) e Davidov (1988), os principais períodos de desenvolvimento são:

1. Comunicação emocional direta com os adultos, nas primeiras semanas de vida do bebê até o primeiro ano.
2. Atividade objetal manipulatória, característica da criança de um a três anos.
3. Atividade de jogo, característica da criança de três a seis anos.
4. Atividade de estudo, formada em crianças de seis a dez anos.
5. Atividade socialmente útil, em adolescentes de dez a quinze anos, segundo Davidov (1988). Elkonin (1987) postula que a atividade principal é a comunicação íntima pessoal entre os jovens.
6. Atividade profissional e de estudo, na juventude e vida adulta.

A *comunicação emocional direta com os adultos* é a atividade principal da criança em seus primeiros meses de vida. Graças a ela, a criança estabelece a comunicação e a colaboração com os adultos

---

forma dominante pelo qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento". Preferi traduzi-lo como "ensino que promove desenvolvimento".

como mediadores de suas relações com o mundo. Já nos primeiros meses de vida do bebê, antes mesmo da formação do ato de preensão, surge a atividade de comunicação e isso constitui o fundamento da atividade vital da criança. Nesse processo comunicativo, suas ações perceptivas são formadas. Nesta atividade, a neoformação mais importante é o domínio da forma humana de estruturação das relações com o mundo.

No final do primeiro ano, a necessidade de comunicação começa a se reestruturar e surge a necessidade de apropriação das funções dos objetos sociais, o que promoverá a mudança de atividade em direção à atividade objetal-manipulatória.

Ainda na segunda metade do primeiro ano, formam-se as ações orientativas e sensório-motoras de manipulação. Em torno do segundo ano de vida do bebê, essas ações convertem-se em atividade principal denominada de *atividade objetal-maniputalória*.

Em sua ação com as coisas, pela via da imitação, a criança reproduz as ações humanas com o mundo dos objetos e apropria-se deles, isto é, passa a dominar os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Tal atividade produz uma mudança na percepção da criança e as coisas percebidas passam a adquirir um significado e destinação social.

Surge a linguagem, função psicológica superior das mais importantes, que, nesse período, promove a mudança da percepção, a qual passa a ser mediada pela palavra, pelas significações sociais. Nesse sentido, a criança adquire determinados "instrumentos" objetais que irão mediar seu pensamento.

Os adultos têm papel central nesse período, pois o domínio das novas ações só é possível com a colaboração prática entre eles e as crianças. A comunicação emocional direta fica em segundo plano e, em um primeiro plano, estabelece-se a colaboração prática. Elkonin chama atenção para uma espécie de "fetichismo objetal" nessa relação, porque é como se a criança não percebesse o adulto que está por trás dos objetos e de suas propriedades.

As neoformações desse período relacionam-se com a linguagem e, especialmente, com a consciência, no sentido próprio da palavra,

já que a consciência torna-se autêntica quando passa ser mediada pela linguagem. Forma-se, também, a inteligência prática.

Ao final desse período, surgem contradições entre as ações que a criança observa nos adultos e que, ao mesmo tempo, não estão ao alcance de suas possibilidades. Essas contradições serão resolvidas por meio do jogo, a próxima atividade principal.

No *jogo*,[8] a criança, ao desejar atuar como um adulto, reproduz suas ações. Surge, assim, o processo de imaginação. No jogo de papéis, ou jogo protagonizado, a criança começa a se orientar no sentido geral da atividade humana e aprende, pouco a pouco, a diferenciar os aspectos internos e externos da vida dos adultos e de sua própria vida. Nesse sentido, o jogo permite que a criança modele suas relações no mundo das pessoas. Surgem as generalizações afetivas. Além disso, a criança apropria-se do mundo dos objetos humanos ao reproduzir as ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

As neoformações referem-se à imaginação e à função simbólica. Quando surge a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente elaborada, ocorre a mudança de atividade em direção à atividade de estudo.

A *atividade de estudo* é objeto desta investigação e seu detalhamento ocorrerá em Capítulo posterior. A entrada na escola produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, pois não só o processo de aprendizagem passa a ser sistematizado, como, principalmente, o ensino produz desenvolvimento psicológico, na medida em que promove a apropriação das formas desenvolvidas da consciência social e das capacidades de atuar frente às exigências dessas formas. Nessa atividade, formam-se as bases da consciência e do pensamento teórico.

Por meio da atividade de estudo, as crianças reproduzem os conhecimentos e habilidades presentes nas formas de consciência social e, também, as capacidades que estão na base da formação do pensamento teórico: reflexão, análise e experimento mental

8 Elkonin (1998), em sua obra *Psicologia do jogo*, dedica-se profundamente ao estudo do jogo protagonizado e de seu papel no desenvolvimento humano.

(Davidov, 1988). Segundo essa perspectiva, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico e sua finalidade é promover a formação do pensamento conceitual.

De acordo com Elkonin (1987), a importância fundamental desta atividade está determinada por sua mediação com o sistema de relações da criança com os adultos, incluindo a comunicação familiar.

Sobre a atividade principal na adolescência, há desacordos entre os autores soviéticos. Elkonin (1998) postula que a atividade principal é a *comunicação íntima pessoal* entre os jovens, que buscam, na relação com o grupo de amigos, um posicionamento pessoal diante das questões da realidade social. Davidov (1988), por sua vez, aponta a *atividade socialmente útil* como aquela na qual, por meio de seu trabalho criador, o jovem toma consciência de sua responsabilidade pessoal diante do coletivo. Ambos avaliam o quanto é difícil estabelecer a atividade principal neste período porque o estudo continua sendo uma atividade fundamental e também porque esta fase pode ser considerada como uma das mais críticas do desenvolvimento humano.

Para Elkonin, o conteúdo principal da atividade do adolescente é o outro adolescente como indivíduo com determinadas características pessoais. As relações pessoais, nessa fase, subordinam-se a um especial "código de companheirismo" e à confiança entre os membros de um grupo. São reproduzidas as relações existentes entre os adultos. Nas palavras do autor:

> Construída sobre a base da completa confiança e comunidade da vida interna, a comunicação pessoal constitui aquela atividade na qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, *estrutura-se o sentido pessoal da vida.* (Elkonin, 1987, p.121, tradução minha, grifos meus)

Para Davidov (1988), as particularidades específicas da *atividade socialmente útil* dos adolescentes manifestam-se mais claramente em seu trabalho produtivo criador. Segundo este autor, no processo

de realização coletiva, os adolescentes apropriam-se da responsabilidade pessoal diante do coletivo, da atitude criadora no trabalho, da ajuda aos companheiros e da inclusão nas tarefas sociais. Todas essas aquisições promovem o surgimento da autoconsciência como neoformação psicológica característica desse período.

Mas o autor alerta: essa atividade principal, com suas novas aquisições e neoformação, só se constitui em uma educação socialista cujo objetivo central seja a formação de uma consciência verdadeiramente coletivista. Dessa forma, ainda não está resolvido o problema da atividade principal do adolescente em nossa forma de organização social capitalista contemporânea.

Na juventude e vida adulta, surge a *atividade profissional e de estudo* como atividade principal. Nessa atividade, desenvolvem-se os interesses profissionais, a necessidade de trabalhar e a eleição consciente do projeto de vida. É característica desse período a ampliação do horizonte intelectual, moral e das vivências afetivas.

Elkonin (1987) divide as atividades principais em dois grandes grupos. Há atividades orientadas ao sentido da atividade humana e à assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Nessas atividades, desenvolve-se a esfera motivacional e das necessidades. Há também atividades orientadas principalmente à apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Nessas atividades, formam-se as forças intelectuais, cognitivas. São atividades orientadas para o mundo objetal e contribuem para a formação da criança como "componente das forças produtivas da sociedade" (ibidem, p.122).

As primeiras atividades desenvolvem-se no sistema "criança-adulto social" e as segundas, no sistema "criança-objeto social". Fazem parte do primeiro grupo a comunicação emocional direta, o jogo de papéis e a comunicação íntima pessoal. No segundo grupo, estão as atividades objetal-manipulatória, de estudo e profissional de estudo.

Da análise desses grupos de atividade, Elkonin formula a hipótese do caráter periódico do desenvolvimento humano, em que se alternam períodos de desenvolvimento predominante da esfera

motivacional e emocional e períodos com preponderância da formação das possibilidades operacionais e técnicas.

A importância teórico-prática do caráter periódico do desenvolvimento reside na possibilidade de superação da dicotomia entre os aspectos cognitivos e afetivos, tão presente nas teorias tradicionais de desenvolvimento. Além disso, essa compreensão permite considerar o desenvolvimento como uma espiral ascendente e não em forma linear. Possibilita, também, analisar as vinculações entre os períodos e avaliar a importância funcional de um período anterior para o próximo. Por último, divide o desenvolvimento a partir de suas próprias leis internas, e não a partir de seus fatores externos.

A periodização do desenvolvimento infantil proposta pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural enfoca, de maneira nova, a relação entre desenvolvimento e ensino porque supera o dualismo entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo e também a compreensão biologizante e descritiva do homem. Traz, assim, uma compreensão dialética e revolucionária para o desenvolvimento humano e redimensiona o papel do ensino escolar nesse processo. O ensino deve ter, como finalidade, orientar e produzir desenvolvimento psicológico, levando em conta a atividade principal dos estudantes e os períodos críticos em seu desenvolvimento: "A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar" (Vigotski, 1988a, p.116). É na atividade de estudo que essa função da escola torna-se mais evidente, como veremos no próximo Capítulo.

Em síntese, apresentei, no atual Capítulo, uma compreensão de desenvolvimento e de aprendizagem que redimensiona o papel da escola e do professor. Aqui se expressa a tese defendida neste livro na medida em que explicito parte do que é preciso compreender para situar a atividade do professor como atividade humanizadora, que produz a atividade de estudo do estudante. No caso do conhecimento desenvolvido neste Capítulo, refere-se especificamente a uma compreensão teórica do "ensino que produz desenvolvimento" e a outra forma de pensar a periodização do desenvolvimento humano.

3
A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico

A importância da escola na formação do indivíduo e no desenvolvimento infantil é inquestionável. Resta saber de qual indivíduo estamos tratando e qual é a função que a escola deverá cumprir. Para muitos, a escola é espaço de preparação para o mercado de trabalho e, portanto, deve garantir minimamente a aprendizagem de conteúdos que servirão, na prática, ao futuro trabalhador.[1] Para outros, é local de contenção de crianças e adolescentes, que na rua poderiam virar delinquentes.[2] Assim, a função escolar seria garantir que nossos jovens aprendessem noções de cidadania para que pudessem evitar o envolvimento com práticas ilícitas e criminosas. Há ainda aqueles que atribuem à escola a função de educação da personalidade e dos afetos, entendendo que o mais importante é a socialização de nossos estudantes e o desenvolvimento afetivo e moral.[3] E não podemos deixar

---

1 Paro (2001) faz uma crítica a essa concepção no artigo "Parem de preparar para o trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica".

2 Analisando o lema "Escolas cheias, cadeias vazias", Patto (2007) critica essa concepção a partir da análise histórica desse discurso no Brasil.

3 No artigo "Mutações do cativeiro", Patto (2000) analisa criticamente a Teoria da Inteligência Emocional, cujo principal representante é Goleman, e aponta o caráter ideológico dessa abordagem teórica.

de destacar aqueles que concebem a escola como local de inculcação ideológica e, portanto, local de reprodução da ideologia dominante.[4]

Mesmo considerando que essas concepções trazem reflexões importantes, não são elas nosso ponto de partida para analisar o papel da escola no desenvolvimento psíquico de nossos estudantes. Nosso ponto de partida é a concepção marxista sobre a função da instituição escolar e, consequentemente, sobre seu papel na formação da personalidade humana.

Segundo esta concepção, a escola é um dos espaços privilegiados de humanização e tem, como especificidade, garantir que os estudantes, desde a mais tenra infância, apropriem-se das formas mais desenvolvidas de consciência social. Segundo Saviani (2000, p.17):

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórico e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, a entrada na escola traz profundas transformações ao desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (1988a), a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola e, assim, a aprendizagem escolar possui uma pré-história, não se inicia no vácuo. O autor questiona o que a entrada na escola traz de novo para a criança, respondendo que não é apenas uma questão de sistematização de conhecimentos, como propõem diversos autores. Para Vigotski, o aprendizado escolar produz desenvolvimento psicológico na medida em que atua na Zona de Desenvolvimento Próximo e, dessa maneira, produz neoformações psicológicas.

---

4 Como representante desta concepção, cabe citar a já clássica obra de Althusser (1980), *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*.

Davidov (1988) também postula que o ingresso na educação escolar é um momento de transformação muito grande na vida de uma criança, a começar pelo fato de que há uma mudança em seu lugar social. Mas, além dessa mudança, destacam-se as profundas transformações internas:

> [...] com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas. (ibidem, p.158, tradução minha)

Para que esta apropriação ocorra, é necessária a realização, pelas crianças, de um tipo específico de atividade, a atividade de estudo, que corresponde à atividade humana encarnada nas formas desenvolvidas de consciência social. Neste Capítulo, discorreremos especificamente sobre esta atividade, seu conteúdo, sua estrutura e a formação do pensamento teórico como resultado das tarefas e ações de estudo.

O termo "atividade de estudo" aparece em algumas traduções da obra de Davidov como "atividade de aprendizagem" ou "learning activitity". Entendemos que há problemas de tradução do termo nessas obras e optamos pelo termo "atividade de estudo". Segundo Davidov (1988), não se deve identificar a atividade de estudo com a aprendizagem. A aprendizagem está presente em todas as atividades humanas e a atividade de estudo tem conteúdo e estrutura própria, diferenciando-se das outras atividades que a criança realiza:

> Além disso, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados e outros tipos de atividade, mas a principal e que governa o desenvolvimento é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto. (ibidem, p.159, tradução minha)

A opção pelo termo "atividade de estudo" é também uma opção política, pois atualmente vemos uma grande quantidade de publicações na área educacional com enfoque na aprendizagem infantil como se esta fosse intrínseca às capacidades da criança. Nesse sentido, a escola e a atividade de aprendizagem que lá ocorre ficam em segundo plano. Miranda (2002), em um artigo em que faz uma análise histórica e documental de políticas educacionais brasileiras, avalia que a Psicologia vem contribuindo para a consolidação da primazia da aprendizagem sobre o ensino. Assim, há uma ênfase nos conhecimentos e processos de aprendizagem como se estes fossem puramente individualizados e psicológicos. A escola e o professor perdem sua função nesse processo de psicologização da educação.

Duarte (2000) também denuncia as teorias do "aprender a aprender" como representantes do ideário neoliberal e pós-moderno que contribuem para o esvaziamento de conhecimentos da escola.

Nesse sentido, ao optar pelo termo "atividade de estudo", enfatizo especialmente uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira a possibilitar que os estudantes apropriem-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas tais como a consciência e o pensamento teórico. Entende-se, assim, o estudante como sujeito, como personalidade integral e não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas. Valoriza-se, também, a escola e professor no processo de humanização de nossos estudantes.

Conteúdo e estrutura da atividade de estudo

As pesquisas e proposições da Psicologia soviética acerca da atividade de estudo como atividade principal da criança em idade escolar surgiram em um contexto histórico e social específico, na ex-URSS. Naquele momento, tendo em vista a necessidade de aperfeiçoar o sistema educacional, em um movimento de reformulação

curricular das escolas, diversos pesquisadores desenvolveram investigações psicopedagógicas cuja finalidade central era o aprimoramento do ensino público.

Segundo Davidov e Markova (1987), na década de 1950, foi realizada uma análise dos defeitos do sistema de ensino primário e uma estruturação de ciclos de programas experimentais de ensino. Essas primeiras investigações geraram a necessidade de organizar um tipo especial de atividade dos alunos, em que eles pudessem assumir autonomamente suas tarefas de estudo. A verificação experimental dessa proposta permitiu, nos anos 1970, a obtenção de muitos dados sobre a atividade de estudo e a formulação de novas hipóteses acerca da influência do aperfeiçoamento desta atividade sobre o desenvolvimento cognitivo e moral dos estudantes. Possibilitou, também, o surgimento de novas hipóteses sobre a inexistência de uma relação direta entre a experiência pessoal na atividade objetal e o desenvolvimento psíquico das crianças. Sobre isso, os autores alertam-nos:

> Em relação ao estudo, isso significa que o desenvolvimento psíquico não deve ser deduzido diretamente da lógica da atividade de estudo. Durante sua formação, é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social. (ibidem, p.320, tradução minha)

Essas pesquisas desenvolvidas nas escolas experimentais da ex-URSS permitem-nos refletir sobre os alcances possíveis da educação escolar que se baseia na organização da atividade de estudo. Mesmo sendo a realidade educacional brasileira bastante distinta da realidade investigada pelos psicólogos soviéticos, concordamos com a análise de Davidov (1988). Para o autor, ainda que de forma não desenvolvida, a atividade de estudo é também característica das crianças que estudam na escola primária burguesa.

Os limites da educação burguesa, dentre outros, referem-se à ênfase na memorização de conteúdos e ao desenvolvimento do

pensamento empírico. Dessa maneira, o ensino escolar influencia muito pouco o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, o ensino escolar pode proporcionar muito mais do que o desenvolvimento do pensamento empírico desde que seja organizado tendo como referência a atividade de estudo. Isso redimensiona o papel da escola e do ensino e pode ser a base para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes:

> Na escola, incluída a primária, é indispensável formar nas crianças representações materialistas firmes, elaborar seu pensamento autônomo, melhorar consideravelmente a educação artística e estética; elevar o nível ideológico e político do processo didático-educativo, expor com precisão os principais conceitos e as ideias centrais das disciplinas escolares; erradicar qualquer manifestação de formalismo no conteúdo e nos métodos de trabalho pedagógico, aplicar amplamente as formas e os métodos ativos de ensino etc. (ibidem, p.170-1, tradução minha)

Nesse sentido, o conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos: "[...] é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta base" (Davidov; Markova, 1987, p.324, tradução minha).

As premissas da atividade de estudo surgem na atividade de jogo, na medida em que proporciona o surgimento de interesses cognitivos que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, o que irá requerer fontes mais amplas de conhecimento do que as oferecidas pela vida cotidiana. Mas, no início da vida escolar, a criança não tem a necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos, tal necessidade surge no processo real de apropriação desses conhecimentos, durante a realização das tarefas de estudo. Assim, os conhecimentos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas também, simultaneamente, sua necessidade (Davidov, 1988).

A necessidade da atividade de estudo concretiza-se na diversidade de motivos exigidos na realização, pelas crianças, das ações de

estudo. São essas ações que impulsionam os estudantes a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. Davidov (ibidem, p.178, tradução minha) sintetiza isso:

> Assim, a necessidade da atividade de estudo estimula os estudantes a assimilar os conhecimentos teóricos; os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo.

Nesse processo de assimilação[5] do conhecimento teórico, é necessário diferenciar o método de investigação e de exposição deste conteúdo. A investigação realiza-se pelo exame da diversidade sensorial concreta dos tipos particulares de movimento do objeto e pela revelação de sua base interna universal. Já a exposição realiza-se pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto,[6] tendo como mediações as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos. Segundo Davidov, a atividade de estudo estrutura-se de maneira semelhante à exposição do conhecimento científico, a partir do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Destacam-se, assim, duas dimensões do conhecimento humano: como produto, resultado das ações mentais de investigação, isto é, como reflexo da realidade; e como o próprio processo de obtenção desse resultado, ou seja, as ações mentais. No caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, e sim os assimilam. Portanto, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual.

---

5 Os autores soviéticos, em diferentes obras, utilizam o termo "assimilação", que não deve ser confundido com o mesmo conceito na obra de Piaget. Para Davidov e Markova (1987, p.321), assimilação é o processo de reprodução, pelo sujeito, dos procedimentos historicamente elaborados de relação com os objetos da cultura humana e a conversão desses procedimentos em formas de subjetividade. A assimilação não é, dessa forma, uma adaptação passiva do indivíduo à vida social, é o resultado da atividade do sujeito.

6 Esse procedimento será mais bem explicitado no próximo item deste Capítulo e também no Capítulo 5.

A introdução da "tarefa de estudo" como nova unidade de análise na investigação da atividade de estudo permitiu compreender a atividade do sujeito no processo de estudo e, assim, desvelar a estrutura desta atividade. Entende-se por tarefa a unidade entre o objetivo da ação e as condições para alcançá-lo (Davidov, 1988).

A solução de tarefas de estudo confere ao ensino a "exposição de caráter problemático dos conhecimentos" (ibidem, p.169). Isso significa considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de forma passiva, mas sim como resultado da busca autônoma por meio da resolução de uma tarefa de estudo. O ponto de partida da assimilação conceitual é, portanto, o enfrentamento de uma situação-problema, problema este de caráter teórico e que irá exigir, para sua solução, determinadas ações de estudo. O papel do professor, nesse processo, é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem "coparticipantes da busca científica". Durante a solução de uma tarefa de estudo, os estudantes realizam um "microciclo de ascensão do abstrato ao concreto como via de assimilação dos conhecimentos teóricos" (ibidem, p.179). As investigações soviéticas demonstram que essa forma de organização do ensino permite que os estudantes assimilem a experiência da atividade criadora.

Os elementos que compõem a estrutura da atividade de estudo são, segundo Davidov e Markova (1987):

1. A compreensão, pelo estudante, das tarefas de estudo.
2. A realização de ações de estudo pelo estudante.
3. A realização, pelo aluno, de ações de controle e avaliação.

Primeiramente, a compreensão da tarefa de estudo requer que esta esteja ligada à generalização teórica e possa levar o estudante a dominar as relações generalizadas naquela área de conhecimento. Essa compreensão relaciona-se intimamente com a motivação para o estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade de estudo.

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele que organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. Serrão (2006, p.131) sintetiza essa importância do professor:

> Assim, a partir desse pressuposto, chega-se à evidência da importância do ensino para o desenvolvimento humano, e, desse modo, o papel do "outro" na aprendizagem se torna fundamental. Esse "outro" pode ser o professor e os próprios colegas. Mas o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações em que se apresentem problemas de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento real dos estudantes, instigando e promovendo a atuação dos estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo ou potencial. Dessa forma, os problemas de aprendizagem podem desencadear uma atitude ativa dos estudantes, consigo próprios pelo estabelecimento do diálogo interno e em ações compartilhadas com colegas e com o professor.

Outra característica fundamental da atividade de estudo diz respeito a sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Inclusive um dos papéis do professor na organização do ensino é distribuir as ações de estudo de forma coletiva.

Segundo Davidov e Markova (1987), a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação. Essa comunicação pode ter diferentes formas, desde a comunicação pessoal com outra pessoa até a "comunicação com a humanidade" por meio da experiência humana que está fixada nos instrumentos da cultura.

No caso da educação escolar, a atividade de estudo desenvolvida a partir da interação das crianças tem demonstrado melhores resultados no que diz respeito ao processo de assimilação do conhecimento,

por exemplo, em situações de discussão sobre a origem de determinado conceito.[7]

No processo de desenvolvimento do estudante e de sua atividade de estudo, ambos sofrem transformações, o que confere particularidades evolutivas à atividade de estudo. Na idade escolar inicial, o estudante é introduzido à atividade de estudo. Posteriormente, em uma idade escolar média, o aluno já domina a estrutura geral desta atividade. Finalmente, a atividade de estudo de estudantes de idade escolar avançada pode ser caracterizada como meio para orientação e preparação profissional, o que permitirá a mudança de atividade principal (Davidov; Markova, 1987).

E, no curso de formação da atividade de estudo, surge uma neoformação psicológica especial: "as bases da consciência e do pensamento teórico e das capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação)" (Davidov, 1988, p.176, tradução minha). Nesse processo, o estudante transforma-se em suas relações com seus objetos de estudo, consigo mesmo e com as outras pessoas, tornando-se sujeito de sua atividade:

> Estes novos tipos de relações são neoformações da atividade de estudo e, simultaneamente, caracterizam a conversão da "atividade em seu produto subjetivo", estreitamente ligado com a formação do aluno como *sujeito da atividade*. (Davidov; Markova, 1987, p.331, grifos do autor, tradução minha)

A formação do pensamento teórico dos estudantes, nessa perspectiva, deve ser finalidade principal do ensino escolar, pois o ensino e a educação escolar determinam o caráter do desenvolvimento psíquico. As consequências cognitivas do processo de escolarização referem-se, segundo Oliveira (1996), a aspectos relativos à capacidade de operar com abstrações, ao controle da própria produção cognitiva (autorregulação da atividade de estudo e aprendizagem)

7 No item 3.3, apresento esta discussão a partir do conceito de atividade em conjunto de Rubtsov (1996).

e a procedimentos metacognitivos (consciência sobre os próprios processos de pensamento).

Embora seja recorrente afirmar a importância da escola na formação do pensamento dos estudantes, a comparação entre escolarizados e não escolarizados não demonstra diferenças relevantes (ibidem).

Segundo Davidov (1988), o ensino atual não tem como resultado a formação do pensamento teórico e as práticas pedagógicas restringem-se à formação do pensamento empírico, expresso por conceitos empíricos e cotidianos. Na prática escolar massiva, utiliza-se a experiência sensorial cotidiana dos estudantes como ponto de partida na formação dos conceitos, mas, como não há reestruturação qualitativa da percepção, o pensamento caminha do sensorial ao abstrato (conceito empírico), mas não chega ao essencial, ao teórico.

Veremos, no próximo item, como se organiza este ensino baseado na formação do pensamento empírico e, em outra perspectiva, a formação do pensamento teórico a partir da organização do ensino proposta por Davidov.

A formação do pensamento teórico e a organização do ensino

Mesmo não sendo objetivo deste livro analisar profundamente a formação do pensamento teórico, apresento brevemente esta discussão, já que a formação desse tipo de pensamento deve ser finalidade da escola e é parte componente da constituição da consciência dos estudantes. Assim, neste item, discuto como se desenvolve o pensamento teórico e sua relação com a organização do ensino. Para tanto, explicito as proposições de Vigotski (2000) acerca da formação dos conceitos espontâneos e científicos. Apresento, ainda, a partir do trabalho de Davidov (1988), as particularidades do pensamento empírico, típico da organização do ensino tradicional, e o processo de formação do pensamento teórico, finalidade da educação escolar segundo a teoria histórico-cultural.

Ao leitor que gostaria de aprofundar a compreensão acerca da formação do pensamento teórico, indico algumas referências: Rosa, Moraes e Cedro (2010a, 2010b), Nascimento (2010), Bernardes (2006), Facci (2006), Sforni (2003), Núñez (2009), além dos clássicos Vigotski (2000) e Davidov (1982, 1988).

Como vimos, o conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo e, graças à apropriação desse tipo de conhecimento, desenvolvem-se neoformações psicológicas como a consciência e a formação do pensamento teórico. A escola, na perspectiva teórica adotada, deve organizar o ensino de maneira a promover o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que diz respeito à formação do pensamento conceitual. Segundo Davidov (1988), os conceitos científicos são a referência básica do processo de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico.

Os conceitos podem ser definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotuladas por signos específicos, as palavras, e determinadas histórico-culturalmente. São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente. Vigotski (1996, p.78-9, tradução minha) explica a importância do pensamento por conceitos:

> O pensamento conceitual é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, mas por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas descobre-se com ajuda do pensamento conceitual, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos.

Vigotski (2000) analisa o papel da palavra na formação dos conceitos e ressalta o caráter mediado de todas as funções psíquicas

superiores, que empregam os signos como "meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos" (ibidem, p.161). No caso do pensamento conceitual, a palavra tem papel central:

> No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. (ibidem, p.161-2)

Considerando essa grande importância da formação conceitual para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, Vigotski levanta a seguinte pergunta de pesquisa: "Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar?" (ibidem, p.245). Em seus estudos acerca da relação entre pensamento e linguagem, o autor busca responder a este questionamento. Para tanto, investiga as diferenças na gênese e no desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos.

Os conceitos espontâneos são aqueles formados no cotidiano, na comunicação direta da criança com os adultos. Formam-se mediante tentativa e erro e com base nos atributos puramente empíricos dos objetos, atributos estes não necessariamente essenciais. São organizados em um conjunto de relações nem sempre conscientes e sistematizadas. Portanto, a criança dificilmente consegue explicar o que entende por um conceito cotidiano, não pode defini-lo; não consegue, por exemplo, explicar o que é "irmão", apenas dá exemplos de irmãos que conhece. Segundo Vigotski, os conceitos espontâneos seguem o caminho de "baixo para cima", ou seja, são formados a partir da experiência cotidiana do sujeito com os objetos e, por meio da comunicação com os outros, há uma generalização e apropriação do significado do objeto (expresso na palavra).

Os conceitos científicos, por outro lado, são formados na escola, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. Sua

apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto. Esse tipo de conceito tem início em uma atividade mediada com o objeto de conhecimento, em uma atividade de caráter consciente e intencional. São formados mediante procedimentos analíticos e não só com a experiência cotidiana. Segundo Vigotski, seguem o caminho de "cima para baixo", pois são apreendidos pelos símbolos, pelas generalizações teóricas, pela via do abstrato ao concreto.

Vigotski (2000) considera que os processos de formação dos dois tipos de conceito estão interligados. A base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e, por outro lado, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são aprendidos. Facci (2006, p.134) exemplifica a relação entre os dois tipos de conceito:

> Pensemos, por exemplo, no conceito de flor. O indivíduo aprende rapidamente o que é uma flor, ele vê essa flor no jardim, no vaso e tem esse conceito espontâneo. Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida são classificados como flor. Quando ele vai para a escola, ao estudar Botânica, o conceito de flor se amplia: cálice, corola, androceu, gineceu. Suas informações são ampliadas e ocorre uma modificação no conceito espontâneo que o sujeito tinha. Esse conceito pode ser cada vez mais aprofundado, chegando a um estudo cada vez mais específico que complexifica o seu entendimento do conceito flor.

Vigotski (1996, 2000) ressalta que a formação de conceitos científicos ocorre plenamente apenas na adolescência. Antes disso, o pensamento conceitual está em processo de desenvolvimento, mas não atingiu suas máximas possibilidades. Como resultado de suas pesquisas, o autor explica as etapas anteriores de desenvolvimento do conceito: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento propriamente conceitual.[8]

8 Em Vigotski (2000), cada um desses estágios é explicado.

Davidov (1988), dando continuidade às proposições de Vigotski acerca da formação conceitual, tem, como ponto de partida de suas investigações, o seguinte pressuposto: a escola deve ensinar nossas crianças a pensarem teoricamente. Entende que a educação e o ensino, na forma de apropriação do conhecimento teórico, são as formas universais do desenvolvimento psíquico humano. O autor analisa, dessa forma, como se desenvolve o pensamento teórico. Examina, por outro lado, a estrutura das disciplinas na escola tradicional e a consequente formação do pensamento empírico, criticando tal concepção educacional.

Segundo Davidov (ibidem), o tipo de ensino que vigora na maioria de nossas escolas leva apenas à formação do pensamento empírico. Os métodos de ensino, nesta perspectiva, restringem-se à generalização empírica, expressa por conceitos empíricos e cotidianos. Ou seja, os estudantes são levados a analisar, comparar e classificar diferentes objetos, buscando neles o que há de comum, as propriedades repetidas, estáveis, que parecem constituir-se como o essencial na definição dos objetos em análise. Tais procedimentos são organizados levando em conta o caráter visual direto, a percepção dos objetos. Palangana, Galuch e Sforni (2002) sintetizam tal proposta didática:

> É priorizada uma forma de ensino em que a introdução de novos conceitos segue sempre a mesma estrutura: um pequeno texto, às vezes, com apenas uma frase, acompanhado de vários exemplos. Após a apresentação do conceito, surgem os exercícios que, normalmente, exigem a reprodução das mesmas palavras e exemplos citados. Na sequência, um novo texto apresenta um novo conceito e a dinâmica se repete. Pode-se constatar que, apesar do ensino centrar-se em conceitos, não há preocupação com a aquisição ou formação destes, isto é, com a elaboração de novos significados. Os textos, exemplos, histórias levam, tão somente, à identificação de conceitos. Solicita-se a classificação de objetos em determinadas categorias e não a formação de categorias. Um exemplo disso está, inclusive, explícito nos objetivos propostos por muitos planejamentos: identificar,

> reconhecer, nomear, classificar, citar... Ao aluno resta a tarefa de "fixar" ou reconhecer atributos dentro de um âmbito previamente definido. (Palangana; Galuch; Sforni, 2002, p.115-6)

Um grave problema dessa organização de ensino é que não são separadas justamente as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos. Como resultado, "as propriedades externas dos objetos, sua aparência são tomadas como sua essência" (Davidov, 1988, p.105). O pensamento limita-se à comparação de dados sensoriais, separação das características gerais, classificação e inclusão em classes. Ascende do sensorial-concreto para o mental-abstrato expresso na palavra, restringindo-se, assim, à abstração. Equivocadamente, pensamos que a capacidade para pensar abstratamente é o mais alto nível de desenvolvimento do pensamento. Davidov (ibidem, p.112, grifos meus, tradução minha) responde a esta questão:

> As pessoas pensam, predominantemente, de forma abstrata, separando aspectos isolados do objeto, que, em uma ou outra relação, são semelhantes a algum outro aspecto; estes momentos isolados são atribuídos a todo o objeto como tal, sem se manifestar a vinculação interna de seus aspectos e particularidades. *Pensar abstratamente é o mais fácil.*

No ensino baseado na generalização empírica, está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Separa-se, assim, o conceito de sua história, formando-se um pensamento organizado a partir da percepção sensorial, do aparente. Trata-se de um pensamento naturalizador, que desconsidera a constituição histórica dos fenômenos.

O pensamento teórico, por outro lado, tem outro conteúdo e desenvolve-se de forma diferente. Segundo Davidov (1988), o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial, que reproduz as formas universais das coisas. O sujeito opera com conceitos e não apenas com representações da realidade.

Para o autor, expressar o objeto por meio do conceito significa compreender sua essência:

> O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que, em sua unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (ibidem, p.126, tradução minha)

Diferentemente do pensamento empírico, que apreende a realidade pela via sensorial, a essência do pensamento teórico está nas dependências internas, que não podem ser observadas diretamente, mas apenas de forma mediada. Nesta perspectiva, o objeto só pode ser compreendido como totalidade, e não como somatória de partes. Torna-se necessário descobrir as inter-relações dos objetos isolados dentro de um sistema. A esta integridade objetiva, Marx chama de *concreto*.

> No materialismo dialético, esta integridade objetiva, existente por meio da conexão das coisas singulares, chama-se *o concreto*. O concreto, segundo Marx, é "a unidade do diverso". [...] Mas a tarefa consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização, porque só este processo conduz à completa diversidade de manifestações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, para que se possa descobrir as conexões internas do sistema e, assim, as relações do singular com o universal. (ibidem, p.131, grifos do autor, tradução minha)

O concreto aparece como forma de síntese e não como ponto de partida, sendo assim, a tarefa do pensamento teórico é, por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, compreender a realidade para além de sua aparência externa, isto é, revelar a

essência do movimento do objeto. Mas o que significa "ascensão do abstrato ao concreto"?

Este procedimento, explicado por Marx (1989b, p.410) no texto "O método da economia política", é a "[...] maneira de proceder do pensamento para se apropriar do conceito, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta". O ponto de partida na análise de um fenômeno é a atividade sensorial, o imediatamente dado, mas, sendo este representado caoticamente, é uma abstração. A tarefa do pensamento teórico é elaborar os dados da contemplação por meio de conceitos, de abstrações iniciais, que revelam as conexões simples e essenciais do objeto em questão. Na análise de um fenômeno, devem-se separar os elementos que possuem caráter de universalidade, aquilo que é essencial na determinação universal do objeto. O universal refere-se às possibilidades potenciais da base genética de uma totalidade (Davidov, 1988).

A partir deste movimento de abstração do real, entendida como a conexão simples que está na base do concreto, pode-se voltar ao real em sua forma concreta. Davidov (ibidem, p.150-1, tradução minha) sintetiza este processo:

> No pensamento teórico, o concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e da representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião de abstrações. [...] Se, pelo contrário, o fenômeno ou objeto é tomado em unidade com o todo, é examinado em relação com suas outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), será um conhecimento concreto, mesmo que se expresse com a ajuda de signos mais "abstratos" e "convencionais".

Segundo Davidov, o pensamento teórico provê as pessoas dos meios universais, historicamente constituídos, de compreensão da essência das mais diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição.

Mas não é em qualquer atividade de estudo que se forma o pensamento teórico. Torna-se necessário que esta atividade seja planejada e organizada, tendo, como finalidade, a apropriação do conhecimento teórico. Para tanto, a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos educandos devem constituir-se como unidade dialética. Esta é a discussão do próximo item deste Capítulo, em que aponto a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (Moura, 1996, 2001) como uma proposta para a organização do ensino.

A atividade orientadora de ensino como unidade dialética entre atividade de estudo e atividade de ensino

Um dos pressupostos que orienta este livro é que o processo educativo que gera desenvolvimento psíquico é aquele que coloca o sujeito em atividade, ou seja, gera no indivíduo motivos, ações, finalidades e operações para aprender. Para que o estudante entre em atividade, a intervenção do professor é essencial, e este também deve estar em atividade, nesse caso de ensino. Dessa forma, outro pressuposto deste livro é que a atividade de ensino e de estudo formam uma unidade dialética.

Segundo Bernardes (2009), a atividade de ensino e a atividade de estudo formam uma unidade dialética porque têm motivos correspondentes, a humanização dos indivíduos na relação com o gênero humano. Esse motivo expressa-se de forma diferente em cada atividade, dadas as suas especificidades:

> No caso da *atividade de ensino*, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico-científico elaborado socio-historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na *atividade de aprendizagem*, o motivo é definido pela necessidade de o estudante

> se apropriar do conhecimento socio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se. (ibidem, p.239, grifos da autora)

Para que a atividade de estudo forme-se e desenvolva-se, as ações do professor são fundamentais. Tais ações referem-se à organização do ensino que crie nos estudantes motivos para a atividade de estudo e que possibilite a apropriação do pensamento teórico por eles. Segundo Moura et al. (2010, p.216), o professor medeia a relação dos estudantes com os objetos de conhecimento e, dependendo de como faz isso, produz motivos para a atividade de estudo.

> Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Rubtsov (1996), para que essa correspondência ocorra, é necessário que estudantes e professores estejam em *atividade em comum*. Bernardes (2009, p.239, grifos da autora) sintetiza o papel da atividade em comum:

> Ao propor, como elementos que compõem a atividade em comum, a *repartição das ações e das operações*, a *troca dos modos de ação*, a *compreensão mútua por meio da comunicação*, o *planejamento das ações* individuais em busca de *resultados comuns obtidos pelo processo de reflexão*, entende-se que seja possível a superação da individualidade dos sujeitos envolvidos na atividade orientada para o ensino e aprendizagem. Pressupõe-se, na atividade pedagógica, um produto coletivo elaborado por meio de ações e operações realizadas de forma

cooperativa pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem – estudantes e educador.

De acordo com Bernardes (2009), a correspondência entre as atividades do professor e do estudante somente se torna possível quando esses sujeitos têm consciência do lugar social que ocupam na organização das sociedades letradas, o que é possível pela correlação entre a significação social das ações realizadas e pelo sentido da atividade para os sujeitos pertencentes à coletividade.

Um conceito que muito contribui com essa discussão é o de "atividade orientadora de ensino", proposto por Moura (1996, 2001). De acordo com o autor, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) pode ser a unidade de formação do estudante e do professor, assim definida:

> A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (Moura, 2001, p.155)

Segundo Moura et al. (2010), a AOE constitui-se como uma proposta de organização do ensino e da aprendizagem que, baseada na teoria histórico-cultural, apresenta-se "como uma possibilidade de realizar a atividade educativa tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento" (ibidem, p.208).

A AOE organiza-se de acordo com a estrutura da atividade proposta por Leontiev (1983). Tem uma necessidade, a apropriação da cultura, e um motivo, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Realiza-se por meio de finalidades, ensinar e aprender, e de ações, que consideram as condições objetivas da escola (Moura et al., 2010, p.221). É, assim, unidade de formação do professor e do estudante.

> [...] a AOE constitui-se em um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico e seu objeto é a constituição do pensamento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. Assim, o professor, ao organizar as ações que objetivam o ensinar, também requalifica seus conhecimentos, e é esse processo que caracteriza a AOE como unidade de formação do professor e do estudante.

Na AOE, a atividade dos estudantes é mobilizada a partir de uma situação desencadeadora de aprendizagem, que pode ser materializada por meio de diferentes recursos metodológicos, entre eles o jogo, as situações emergentes do cotidiano e a história virtual do conceito.

O jogo como recurso pedagógico na AOE traz a possibilidade de colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivida pelo homem ao operar com os conceitos científicos. Entende-se o jogo como uma atividade em que o homem reconstrói as relações sociais e na qual se desenvolvem novas funções psicológicas (MIGUEISNascimento; Araújo; Migueis, 2009).

As situações emergentes do cotidiano são compreendidas como situações trazidas pelos próprios estudantes a partir de suas necessidades e vivências. Trabalhar com tais situações significa buscar soluções para questões significativas vividas por eles, aproveitando-as para tratar conceitos pertinentes à atividade de ensino e de estudo. Na análise dos dados desta pesquisa, o papel do jogo e da situação emergente do cotidiano será discutido e exemplificado.

A história virtual do conceito, por sua vez, refere-se à produção de uma narrativa que recria as condições essenciais de elaboração histórica do conceito a ser ensinado. A partir desta história, coloca-se o estudante em uma situação-problema que revela o processo histórico de necessidade e produção do conceito.[9] Em todos os recursos apontados, estão presentes o aspecto histórico e lógico do conteúdo

---

9 Rosa, Moraes e Cedro (2010b) dão um exemplo de história virtual para abordar o conceito de sistema de numeração.

ensinado e a recuperação do modo de produção dos conceitos, o que permite que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico.

Independentemente da estratégia pedagógica utilizada, a atividade em comum, coletiva, é essencial na organização da AOE. Segundo Rubtsov (1996), a atividade coletiva é uma etapa necessária e "um mecanismo interior da atividade individual" (ibidem, p.137). O autor postula, baseado na lei de formação das funções psicológicas superiores, que a aprendizagem é fruto da interiorização das situações vividas em atividades coletivas. Moura et al. (2010, p.225) sintetizam o papel da atividade coletiva:

> Na Atividade Orientadora de Ensino, a solução da situação-problema pelos estudantes deve ser realizada na coletividade. Isso se dá quando aos indivíduos são proporcionadas situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto. Garantir que a atividade de estudo dos educandos se dê prioritariamente dentro de um coletivo, busca concretizar o princípio ou lei de formação das funções psíquicas superiores elaborado pela Teoria histórico-cultural em acordo com o que preconiza Vigotski.

A AOE requer também ações de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, o que inclui avaliar se as ações de ensino do professor foram efetivas e se as ações de estudo dos estudantes produziram a apropriação dos conceitos ensinados. Exige ainda que o estudante desenvolva ações de autoavaliação e autocontrole, ou seja, que aprenda a avaliar o próprio processo de aprendizagem.

Em síntese, a AOE organiza-se a partir de uma situação desencadeadora de aprendizagem, que possa produzir a necessidade de aprender dos estudantes, da organização das ações de estudo, que contempla a eleição das estratégias de ensino que reconstruam o processo humano de elaboração do conceito, e da avaliação das atividades de ensino e de estudo. Todas essas etapas são fundamentalmente coletivas.

Entende-se a AOE como mediação entre a atividade do professor e do estudante, e entre as dimensões teórica e prática do ensino.

Nesse sentido, é instrumento do professor, na realização e compreensão de seu objeto de estudo e trabalho, o processo de ensino de conceitos. É, também, instrumento do estudante que, por meio dela, apropria-se dos conhecimentos teóricos (Moura et al., 2010). Constitui-se, portanto, como unidade formadora do professor e do estudante.

Como síntese deste Capítulo, destaco a organização do ensino que tem como referência a formação da atividade de estudo; o pensamento teórico como conteúdo desta atividade; a unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo; o papel da atividade em conjunto na formação do pensamento conceitual e como necessidade da atividade educativa; e a Atividade Orientadora de Ensino como uma das expressões didáticas dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Nos elementos citados, expressa-se a tese defendida neste livro na medida em que explicito componentes importantes para uma organização de ensino que promova o desenvolvimento de nossos estudantes no sentido da formação do pensamento teórico e da constituição da consciência.

4
Sentido pessoal, significado social e a constituição da consciência humana

Tanto na literatura pedagógica como na psicológica, assistimos a um aumento de produções e pesquisas que utilizam os conceitos de sentido e de significado. Em qualquer visita a congressos dessas áreas, chama atenção a quantidade de trabalhos nos quais esses conceitos aparecem logo no título. González Rey (2007) também aponta sua ampla profusão na literatura psicológica e alerta para os perigos da banalização de uma categoria quando esta "está em moda" e passa a ser usada acriticamente, deslocada de seu campo teórico.

No caso do sentido e do significado, isso fica evidente, pois são conceitos que apresentam grande dispersão semântica, sendo usados em várias áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Literatura etc.) e a partir de diferentes concepções teóricas.

Além disso, segundo Barros et al. (2009), no próprio conjunto da obra de Vigotski, o conceito de sentido tem pouca notoriedade, sendo trabalhado mais especificamente no capítulo "Pensamento e palavra" (Vigotski, 2000). Mesmo assim, pode ser considerado um "divisor de águas" em sua obra, pois permite avançar na compreensão da constituição da consciência humana e superar a dicotomia razão e emoção na investigação da relação pensamento e linguagem.

Como resultado tanto do modismo que banaliza tais conceitos como de sua pouca presença e aprofundamento na própria obra

vigotskiana, avalio que os conceitos de sentido e de significado têm adquirido uma compreensão bastante subjetivista, como se o sentido fosse atribuído pelo sujeito independentemente de sua atividade social. Além disso, parece-me que, em muitos escritos, falta consistência teórica acerca de tais conceitos, ou seja, não se explicita qual é o conceito que se está utilizando e a partir de qual referencial teórico.

Como sabemos, os conceitos de sentido e de significado não são uma exclusividade da obra dos autores da Psicologia Histórico-Cultural. Segundo Namura (2004), que apresenta um panorama do conceito de sentido de modo a situá-lo na história da Psicologia, tal conceito é tema da área desde sua pré-história como ciência e tem sua origem na polêmica entre razão e emoção, presente no corpo teórico-metodológico da Psicologia até os dias de hoje. A explicação sobre o sentido, ora em uma vertente racionalista, ora em uma vertente empirista, foca-se em uma compreensão dualista do homem, que cinde sujeito-objeto, razão-emoção, subjetivo-objetivo.

> Herdeira dessas cisões, a psicologia científica vai trilhar seu caminho por duas grandes vertentes no tratamento da categoria "sentido". A primeira vinculada aos órgãos do sentido, às sensações e percepções, com as seguintes expressões: sentido de direção, do tato, térmico, da pele, do gosto, do olfato, da audição, da posição e dos movimentos da cabeça. Na segunda vertente, o "sentido" reporta-se ao capítulo sobre a linguagem e a comunicação, referindo-se aos sentidos denotativo e conotativo da palavra. (ibidem, p.92)

Vigotski busca superar tais dualismos e formula o conceito de "sentido" a fim de ressaltar aquilo que é especificamente humano no homem, ou seja, sua "capacidade de criação e autoprodução nos seus modos e condições de existência" (Namura, 2004, p.91). Com o conceito de sentido, o autor avança em sua investigação acerca da constituição da consciência humana e estabelece a unidade entre cognição e emoção. Na mesma perspectiva, Leontiev (1978) alerta-nos que a Psicologia burguesa estudou o sentido como fenômeno da consciência e da linguagem, tomando-o como fenômeno em si,

desvinculado da vida do sujeito. O autor critica tais concepções e propõe que o sentido é "antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito" (Leontiev, 1978, p.97).

Dessa forma, é objetivo deste Capítulo apresentar quais são os conceitos de sentido e significado na Psicologia Histórico-Cultural, tendo como referência os escritos de Vigotski e Leontiev. O conceito de sentido aparece primeiramente na obra de Vigotski, mais especificamente no Capítulo "Pensamento e palavra", como mencionei anteriormente. Depois, Leontiev apropria-se deste conceito, nomeia-o como "sentido pessoal" e relaciona-o diretamente com a atividade e a consciência humana. Discuto, também, a relação entre o sentido e a atividade de estudo buscando elementos teóricos para a análise dos dados de pesquisa.

A relação entre sentido e significado na constituição da consciência humana: leituras de Vigotski e Leontiev

Como sabemos, um dos grandes temas de Vigotski (2000) é a relação pensamento e linguagem como chave para a compreensão da consciência humana. Partindo do método de análise por unidades, o autor questiona qual seria a unidade fundamental da relação pensamento e linguagem. Para o autor, um dos grandes equívocos metodológicos da Psicologia de sua época, especialmente nas investigações sobre pensamento e linguagem, é a decomposição desses processos em dois elementos autônomos, independentes. Vigotski critica o método de decomposição em elementos e procura substituí-lo pelo método de análise por unidades. Segundo Vigotski (ibidem, p.8), a unidade contém, de forma primária e simples, as propriedades do todo: "Subtentemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade" .

No caso da relação pensamento e linguagem, Vigotski conclui que essa unidade é o significado da palavra, pois é a unidade

indecomponível de ambos os processos e é um fenômeno da linguagem e do pensamento, ao mesmo tempo. O significado da palavra é a palavra vista do seu interior.

> Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (ibidem, p.398, grifos do autor)

Nessa perspectiva, o momento central do significado é a generalização. Segundo Vigotski, qualquer palavra é uma generalização, ou seja, um modo original de representação da realidade na consciência. E, dessa forma, em uma palavra, estão sintetizadas determinadas ações do homem, a palavra carrega a máxima generalização dessa(s) ação(ões). Sobre essa discussão, vale ressaltar a relação que Vigotski estabelece entre ação e generalização, ou entre atividade e linguagem, já que, em muitas interpretações do autor, o significado aparece dissociado da ação, em uma compreensão idealista de sua obra, com a qual não comungo. Linguagem e ação, na perspectiva assumida neste livro, são indissociáveis e estão unidas geneticamente desde o início do desenvolvimento da criança. Essa ideia está presente de maneira veemente, por exemplo, em Vigotski e Luria (2007, p.26, tradução minha):

> A formação da complexa unidade humana da fala e das operações práticas é o produto de um processo de desenvolvimento arraigado nas distantes profundidades em que a história individual do sujeito está estreitamente unida a sua história social.

Por isso mesmo, o significado não é imutável. Ao contrário, Vigotski postula que os significados desenvolvem-se, modificam-se no

decorrer do desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a relação pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. E, nesse processo, o pensamento forma-se na palavra: "O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (ibidem, p.409).

Ao investigar a relação pensamento e linguagem, Vigotski busca distinguir e analisar, em sua dinâmica e estrutura, as linguagens externa, egocêntrica e interior. Nessa discussão, apresenta o conceito de sentido, compreendido como central para a compreensão da "dinâmica dos significados" da linguagem verbal (Góes; Cruz, 2006, p.38).

> O sentido é tematizado por Vigotski principalmente por estabelecer distinções e relações entre linguagem interna e externa, as características funcionais e estruturais da fala para o outro e para si. Nessa discussão salienta a significação da palavra no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes.

Partindo das análises sobre a linguagem de F. Pauhlan, psicólogo francês, Vigotski diferencia o sentido do significado. O sentido, que tem predomínio sobre o significado no caso da linguagem interior, é mais amplo que o significado, é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Além disso, Vigotski (2000, p.465) ressalta o caráter instável do sentido e apresenta sua relação com o significado:

> [...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante.

O sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e essa é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Vigotski é primoroso nos exemplos desse processo a partir da literatura, mostrando-nos como o sentido da palavra é inesgotável.

No caso da linguagem interior, o predomínio do sentido sobre o significado é representado em forma absoluta, a palavra "é uma espécie de coágulo concentrado de sentido" (ibidem, p.470). Há uma primazia do sentido da palavra, pois é uma linguagem para si mesmo, com uma estrutura semântica própria.

Ao introduzir o sentido na investigação sobre a relação pensamento e linguagem, Vigotski conclui que o pensamento não coincide absolutamente com a linguagem e que o caminho entre o pensamento e a palavra é indireto, internamente mediado, "por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras" (ibidem, p.479). Nessa perspectiva, o autor ressalta uma questão central na construção de sua "psicologia concreta do homem", o papel dos motivos e dos afetos na formação do pensamento humano.

> Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (ibidem, p.479-80, grifos do autor).

Vigotski conclui o Capítulo "Pensamento e palavra" anunciando o problema da consciência humana, que, segundo o autor, é mais vasto e profundo que o pensamento. Pensamento e linguagem são compreendidos como a chave para a compreensão da consciência, pois o desenvolvimento da palavra e da consciência estão intrinsecamente vinculados.

> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (ibidem, p.486)

Vigotski avança ao introduzir o conceito de sentido na investigação sobre a relação pensamento e linguagem e ao relacioná-lo com a consciência humana, mas ainda assim é um conceito inconcluso em sua obra. Leontiev aprofunda a análise desse conceito e o compreende a partir da atividade humana.

Leontiev (1978, 1983) postula que a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana. Ao analisar a relação entre a consciência e a atividade, Leontiev rejeita e critica as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Propõe, ao contrário, uma análise da consciência a partir das condições sociais e históricas de sua constituição e postula que a consciência é a forma concreta do psiquismo humano:

> Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. (Leontiev, 1978, p.92)

Segundo Leontiev (ibidem), os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível, a significação social[1] e

1 Ou significado social, dependendo da tradução. Neste livro, as duas formas, significado e significação, aparecerão para expressar o mesmo conceito.

o sentido pessoal. O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que produz a base e as condições da consciência, que cria sua riqueza e seu colorido. É o conteúdo imediato da consciência, mas não exprime toda sua especificidade. Torna-se necessário compreender os outros dois elementos, a significação e o sentido.

As significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal. A consciência é, assim, reflexo da realidade, "refratada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente" (ibidem, p.88, grifos do autor).

O conteúdo da consciência social é o sistema de significações, que é fixado na forma de linguagem. Leontiev (ibidem, p.94) define o conceito de significação social:

> A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

Leontiev também chama atenção para o duplo sentido do termo significação: em alguns casos, como significação de uma palavra, ou seja, como significação verbal, e, em outros casos, referindo-se aos conhecimentos, ao conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo.

Tal conceito de significado também está presente na obra de Vigotski, que entende, como mencionado anteriormente, o significado da palavra como unidade de análise da relação pensamento e linguagem. Para o autor, os significados são produtos históricos e transitórios e as relações sociais neles se refletem. São produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade

objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização.[2]

Segundo Leontiev, as significações mediatizam as relações do homem com o mundo. Ou seja, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes, modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está "pronto" quando o indivíduo nasce,[3] cabendo a este se apropriar dele.

Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, social. A forma como o indivíduo apropria-se de determinadas significações, ou mesmo se se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito.

Duarte (2004, p.53-4) explica esse processo:

> O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional.

Segundo Leontiev, o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim da ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente. No Capítulo 2, exemplifiquei tal relação a partir de uma situação descrita por Leontiev (1978, p.97), que retomo aqui:

---

2 Vale ressaltar que o movimento de formação das generalizações corresponde à formação do pensamento conceitual discutida no Capítulo 3.

3 Isso significa que as mudanças no sistema de significações são históricas e independentes das "vontades" dos sujeitos individuais.

> Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente.

Partindo desse exemplo, Leontiev (1983, 1988) faz uma distinção entre motivos geradores de sentido, ou motivos realmente eficazes, e motivos-estímulos, ou motivos apenas compreensíveis. Essas diferenciações foram apresentadas no Capítulo 2, mas, como são centrais ao trabalho, relembro-as neste momento. Os primeiros motivos conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo, há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os motivos-estímulos, diferentemente, têm função sinalizadora e não geram sentido, assumem o papel de fatores impulsionadores – positivos ou negativos – da atividade e podemos dizer que são motivos externos à atividade do sujeito. Na investigação acerca do sentido pessoal, a compreensão acerca de que tipo de motivo impulsiona a atividade é fundamental, como veremos no Capítulo sobre a análise dos dados.

Não há sentidos puros, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora significados e sentidos estejam ligados um ao outro e pareçam fundidos na consciência, têm uma base e uma origem distintas e são regidos por leis diferentes (Leontiev, 1983). Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Além disso, é o sentido que se exprime na significação e não o contrário; é o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo concretiza-se nos objetivos, e não as significações no sentido.

> O sentido não está de nenhum modo contido potencialmente na significação e não pode surgir na consciência a partir da significação. O sentido não gera a significação, mas sim a própria vida.[4] (ibidem, p.229, tradução minha)

Leontiev (ibidem) explicita como essa não coincidência entre sentido e significado, em alguns casos, expressa-se claramente. Toma como exemplo o significado da morte. Uma pessoa pode compreender perfeitamente seu significado, conhecer sua natureza biológica, ter estudado aspectos filosóficos e religiosos acerca desse fenômeno e compreender racionalmente a inevitabilidade da morte. Mas, no plano pessoal, a morte pode não ter um sentido, aparece como coisa distante, improvável, principalmente se o sujeito for jovem e saudável. Anos depois, para o mesmo sujeito, a morte tem outro sentido, formou-se uma nova consciência acerca disso. Possivelmente não houve alteração no sistema de significações acerca da morte, o que variou foi seu sentido. Ressalta-se, assim, o papel das condições objetivas na determinação da diferenciação entre sentido e significado na consciência individual.

Mas, além dessa diferenciação entre sentido e significado produzida a partir das vivências individuais do sujeito, há outra contraposição, engendrada no modo de produção capitalista, que funda determinada forma de organização da consciência em nossa sociedade, que podemos chamar de consciência alienada.

Para compreender como se constitui essa consciência alienada, Leontiev apresenta o processo de trabalho nas sociedades ditas primitivas e analisa a formação da consciência nesse cenário. Destaca uma característica importante da consciência nas etapas iniciais de desenvolvimento do homem: "o fato de que os objetos refletem-se na língua e na consciência conjuntamente com as necessidades humanas concretizadas – objetivadas – neles" (ibidem, p.119-20,

4 Original: El sentido no está de ningún modo contenido potencialmente en la significación y no puede surgir dentro de la conciencia a partir de la significación. El sentido no genera la significación, sino la vida misma.

tradução minha). Ou seja, o sentido dos fenômenos reais coincidia com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem.

> O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de "bem", por exemplo, um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um de seus membros. Por este fato, as significações linguísticas elaboradas socialmente que cristalizavam o sentido pessoal objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos. (Leontiev, 1978, p.114)

Essa união rompeu-se e essa ruptura liga-se intimamente às contradições da produção capitalista, que gera a contraposição entre trabalho manual e intelectual e aliena a atividade humana. Tais condições produzem uma dualidade real dos significados para o sujeito, o que faz que as significações manifestem-se como existência independente, tanto como objeto da consciência, como em suas formas de conscientização.

Essas significações duais são produto da sociedade capitalista e, dessa forma, têm sua história e desenvolvimento na língua e nas demais formas de consciência social. Expressam, portanto, as vivências ideológicas sociais (religiosas, filosóficas, políticas, entre outras), embora permaneça oculta a ação dessas significações na consciência dos indivíduos concretos.

Mas voltemos à divisão entre trabalho manual e intelectual. O desenvolvimento histórico do homem ensina-nos que toda atividade humana é, ao princípio, uma atividade ideal, teórica. O homem cria produtos ideais, teóricos que são transformados em objetos para satisfazer suas necessidades práticas de alimentação, vestuário, moradia etc. No caso da sociedade capitalista, há uma separação entre a atividade ideal e a atividade material prática, o que tem como consequência o distanciamento, na consciência dos homens, dessas duas dimensões da atividade humana. Leontiev (1978, p.116) sintetiza esse processo:

> Quanto mais o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades.

Tendo como fundamentação a análise de Marx acerca do trabalho alienado, Leontiev analisa como a alienação constituinte da sociedade capitalista tem impactos psicológicos para os sujeitos individuais. O sentido do trabalho para o trabalhador não é produzir os bens para a satisfação das necessidades humanas, mas sim ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência, mesmo que de forma insuficiente. Para o trabalhador, suas horas de trabalho não têm o sentido de tecer, fiar, minerar, construir, mas o de ganhar um salário que lhe permita comer, morar e dormir. Marx (1989a, p.153, grifos do autor) explica no que consiste essa exteriorização do trabalho:

> Primeiro, que o trabalho é *exterior* ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e livre, mas mortifica a sua physis e arruína sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.

Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produz-se uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada. Essas condições históricas são a causa da inadequação psicológica, da "inautenticidade da consciência" (Leontiev, 1978, p.133).

Duarte (2004, p.58) aponta-nos que essa ruptura entre sentidos e significados não ocorre apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade:

> Acontece que também para a sociedade o trabalho do operário apresenta uma cisão entre o conteúdo e o sentido. Como estamos falando de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade do operário tem é o de parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho. Como se sabe, na análise formulada por Marx, o valor de troca é indiferente ao valor de uso da mercadoria. No caso dessa mercadoria específica, a força de trabalho, o seu valor de troca é indiferente ao trabalho concreto, ou seja, ao conteúdo da ação concreta do operário. Portanto, não é apenas para o operário que o sentido do seu trabalho se dissocia do conteúdo deste, também para a sociedade esse fenômeno ocorre. Na verdade, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista.

Por outro lado, segundo Leontiev, isso explica a aspiração humana para superar a inadequação, a fragmentação da consciência, pois é a própria vida que se encontra inadequada. As contradições da consciência podem, nesse sentido, gerar processos de tomada de consciência, produzir entre os trabalhadores uma revolta contra a ideologia burguesa e a organização social que produz tal ideologia. Leontiev, baseado em Marx, propõe que só na sociedade socialista a consciência pode estar plena, integral, pois o sentido do trabalho é outro, já que os motivos também são outros. O motivo não é mais apenas ganhar um salário, e o sentido realiza-se psicologicamente nas significações.

> A estrutura interna nascente da consciência, a sua nova "formação", caracteriza-se, antes de mais, por esta nova relação entre sentido e significações. Não é de modo algum um retorno à sua coincidência inicial, à sua fusão pura e simples. Esta nova relação conserva a forma desenvolvida de passagens complexas de uma para

> outra. Há como que uma rotação do plano dos sentidos que abole o fenômeno da desintegração da consciência. Agora, a consciência humana apresenta uma estrutura integrada. (Leontiev, 1978, p.136)

Leontiev faz essa análise baseando-se na experiência do socialismo soviético e nas experiências advindas das lutas dos trabalhadores pelo fim da exploração burguesa e da propriedade privada dos meios de produção. Mas, em nossa sociedade, a ruptura entre sentidos e significados nem sempre gera a tomada de consciência. Ao contrário, em muitos casos, produz o adoecimento tanto físico como psicológico. Como analisei em trabalho anterior (Asbahr, 2005a), as contradições na consciência podem produzir grandes sofrimentos psíquicos e, no limite, o adoecimento psicológico.

Silva (2007, p.8) também analisa os impactos da alienação no plano subjetivo:

> Em alguns casos, qualquer um desses processos de alienação pode levar o indivíduo a um processo de sofrimento e adoecimento em decorrência da atividade ocupacional. O sofrimento psíquico ocupacional é uma descompensação provocada pela organização do trabalho, o adoecimento se refere ao comprometimento físico e/ou mental de natureza patológica, que pode ser caracterizado e diagnosticado clinicamente. Dependendo da forma como o indivíduo enfrenta seu adoecimento, este pode acarretar sofrimento psíquico, principalmente quando o primeiro limita o indivíduo de fazer determinadas atividades e/ou ações.

Mas quais são as possibilidades e espaços de superação da desintegração da consciência humana? No limite, temos de apontar a necessidade de uma nova organização social que supere a sociedade capitalista. Vigotski, Leontiev e Marx assinalaram essa necessidade. Mas, pensando nos objetivos deste livro, e no que diz respeito à Educação e à Psicologia, podemos analisar as possibilidades e limites da educação escolar na superação da consciência alienada. Caberia à escola garantir que os sujeitos humanos tivessem acesso ao

conhecimento historicamente acumulado e aos modos de produção desse conhecimento. Ou seja, a escola pode, por meio do conhecimento, criar condições para que o sujeito compreenda-se para além de sua existência individual, isto é, como ser genérico (Martins, 2004).

Dessa perspectiva, um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é fazer que a aprendizagem dos conteúdos escolares tenha determinado sentido para os estudantes (Duarte, 2004). Mas como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo? Responder a esse questionamento é o objetivo central deste livro e, para alcançá-lo, primeiramente faremos uma breve análise da relação sentido pessoal e atividade de estudo. Esse é o tema de nossa próxima discussão.

O sentido pessoal e a atividade de estudo

Leontiev (1983) dedica o anexo da obra *Actividad, conciencia, personalidad* para tratar da formação da consciência e sua relação com os processos educacionais a partir de duas questões centrais: *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe foi ensinado e *como* esse conteúdo torna-se consciente para a criança.

Primeiramente, o autor critica o tratamento intelectualista da consciência pela Psicologia burguesa, que considera a consciência como pensamento. Segundo Leontiev, o conceito de consciência é mais amplo que o conceito de pensamento e a consciência não pode ser compreendida como a soma de processos, tais como percepção, memória etc., mas a partir de uma interpretação integral.

Tendo como referência as obras de Kalinin,[5] Ushinski,[6] Tolstoi,[7] entre outros educadores e escritores russos, Leontiev ressalta o papel

5 Mijaíl Ivánovich Kalinin (1875-1946), revolucionário bolchevique e político soviético.

6 Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1824-1871), professor e escritor russo, reconhecido como o fundador da Pedagogia Científica na Rússia.

7 Liev Tolstoi (1828-1910), um dos grandes escritores da Literatura Russa e mundial do século XIX. Suas obras mais famosas são *Guerra e Paz* e *Anna Karenina*.

da educação na formação da consciência, entendida não como a formação de hábitos e funções, mas como formação integral da personalidade humana: "a consciência é aquilo que, na personalidade do homem, caracteriza seus conhecimentos, seu pensamento, seus sentimentos e seus afãs" (ibidem, p.196).

Analisa, ainda, a aprendizagem consciente do material didático pela criança, enfocando aquilo que ela conscientiza e como esse processo ocorre. Ao examinar alguns experimentos ou situações didáticas, chega a uma primeira conclusão: a criança conscientiza o material (ou parte dele) para o qual sua atenção foi atraída. Nesse caso, há um equívoco na proposição de diversos exercícios escolares, pois estes são organizados de maneira que não asseguram a conscientização do conteúdo proposto, isto é, o que é proposto pelo docente e o que é conscientizado pelo estudante não coincidem.

> O fenômeno da não coincidência entre o conteúdo proposto e o realmente conscientizado pela criança no processo de sua atividade didática situa-nos diante de uma tarefa psicológica de maior significação geral, a tarefa de determinar qual é o objeto da consciência; o que conscientiza o homem e em quais condições. (Leontiev, 1983, p.198, tradução minha).

Na análise dos dados desta pesquisa, esse fenômeno torna-se evidente. As tarefas propostas não necessariamente asseguravam a conscientização dos objetos de estudo pretendidos pela professora, ou seja, as práticas de leitura e escrita. Ao priorizar as cópias, as ações dos estudantes, em muitos casos, tornavam-se meras reproduções de formas. E, assim, ao perguntar aos estudantes o que acabaram de copiar, eles não sabiam responder. Voltaremos a essas questões no Capítulo sobre a análise dos dados de pesquisa. Segundo Leontiev (ibidem, p.200, tradução minha), os conteúdos percebidos e conscientizados não coincidem necessariamente.

> Temos visto que a presença de um conteúdo ou outro no campo da percepção (ou, se preferem, no campo da atenção) da criança, não

> implica de fato que este conteúdo seja o objeto de consciência, que é conscientizado por ele.

Para que o objeto possa ser conscientizado pelo sujeito, deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação.

> Não depende sequer nem dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito perceptivo, e sim está determinado pelo lugar que ocupa este conteúdo dentro da estrutura da atividade humana: um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo seja conscientizado, é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente ao motivo desta atividade. (ibidem, p.203, tradução minha)

Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo à criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. Leontiev, no anexo referido, retoma a estrutura da atividade e relembra o papel da ação como um processo dirigido a um objetivo determinado impelido pelo motivo da atividade. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende de seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade. Um dos objetivos deste livro é investigar como ocorre esse processo.

Segundo Leontiev, um dos problemas da atividade didática com crianças é que, em grande parte, as atividades desenvolvidas transcorrem de forma interna, teórica, priorizando finalidades cognoscitivas e gerando ações privadas de sentido. O autor afirma que são necessários métodos de ensino que superem tais atividades e propõe alguns parâmetros para a organização do ensino, embora ressalte a necessidade de investigações acerca dos métodos de ensino:

> Primeiramente, a via expedita é aqui a ação conjunta, por exemplo, o professor sinaliza algum elemento de um objeto, descreve-o dentro de certa ordem de continuidade, dentro de um sistema determinado, enfatizando especialmente o essencial e passando por alto o fortuito, o não essencial; faz um raciocínio em voz alta com uma parte analítica e com conclusões etc. Pressupõe-se que o educando siga o curso das explicações do professor, imagina-se que todas essas ações teóricas expressas em forma externa pelo professor percorram "dentro de si mesmo" este mesmo caminho. No entanto, isto é o que às vezes não se consegue obter. E, por isso, apresenta-se a necessidade de elaborar métodos que facilitem a tarefa de conduzir os alunos por esse caminho. (ibidem, p.209, tradução minha)

Leontiev continua sua análise centrando-se na investigação de "como" a criança conscientiza os objetos de estudo. Para tal análise, o conceito de sentido pessoal é essencial e o autor retoma a relação do sentido com o motivo da atividade: "a questão acerca do sentido é sempre uma questão acerca do motivo" (ibidem, p.230). Portanto, para investigarmos o sentido pessoal que uma atividade ou conhecimento tenha para um sujeito, é fundamental analisar seu motivo.

A tese do autor, que embasa este livro, é que a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas sim educados.

Nessa perspectiva, o psicólogo soviético apresenta alguns resultados de pesquisa acerca da atividade de estudo. Conclui que o êxito na resolução de tarefas está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas principalmente pelo motivo que impele a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade, o que expressa a dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade: "o surgimento de novos motivos que originem novos sentidos também revela as possibilidade nascentes na esfera do intelecto" (ibidem, p.239).

Para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito, no nosso caso a criança, necessita saber por que precisa estudar: "É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, um defensor de sua Pátria etc., que o dever da criança é estudar" (ibidem, p.244). Obviamente, Leontiev apresenta esses motivos baseado na organização da sociedade socialista em que vivia. Um de nossos desafios seria pensar quais são os motivos sociais da atividade de estudo em nossa sociedade e quais deles guardam relação com os motivos humano-genéricos, universais. Neste caso, os motivos elencados pelo autor podem aparecer como possibilidades na relação singular--universal, mediados pela particularidade.

De qualquer maneira, seja na sociedade socialista ou capitalista, em um primeiro momento, esses motivos têm caráter abstrato para a criança. A criança pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre esse tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal coincidente com sua significação social. O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que tem as ações de estudo para o estudante. E, para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade, o que quer dizer que:

> [...] o sentido que adquire para a criança o objeto de suas ações didáticas, o objeto de seu estudo, é determinado pelos motivos de sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza o aprendizado consciente de conhecimentos pela criança. Portanto, não basta que se assimile a significação do objeto dado, indiferentemente do que se faça em forma teórica ou prática, é necessário, além disso, que nela se produza uma relação adequada com respeito ao estudado, é necessário educá-la nessa relação. Só se é satisfeita essa condição, os conhecimentos adquiridos se converterão, para ela, em conhecimentos vivos, serão "órgãos de sua individualidade" genuínos e, por sua vez, determinarão sua relação a respeito do mundo. (ibidem, p.246, tradução minha)

A aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.

Quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva. González Rey (2003, p.81) examina esse processo e estende essa análise às dificuldades de aprendizagem:

> A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social.

Ao compreender a aprendizagem como processo de sentido, González Rey (ibidem) apresenta algumas consequências teóricas à educação escolar. Propõe o desenvolvimento do aspecto subjetivo-dialógico da aprendizagem e enfatiza o lugar do sujeito que aprende. Destaca o caráter criativo e produtivo do sujeito na atividade de aprendizagem e o papel do professor como arquiteto de processos dialógicos na sala de aula. Aposta, portanto, nos processos de diálogo na reconfiguração dos sentidos da aprendizagem.

Embora concorde com a importância do diálogo e dos aspectos levantados por González Rey, avaliamos que esses não são suficientes se descolados do papel da escola de proporcionar que os estudantes apropriem-se das significações sociais na forma dos conteúdos escolares. Alerto para possíveis interpretações (e suas consequentes implicações pedagógicas) advindas no ideário escolanovista e sua ênfase no aprender a aprender, como denunciou Duarte (2000), as quais tanto esvaziam nossas escolas do conhecimento.

Nesse sentido, Góes e Cruz (2006), tendo como ponto de partida as formulações de Vigotski acerca da formação do pensamento conceitual, enfatizam o compromisso predominante da escola com

o trabalho sobre o significado na aproximação do pensamento verdadeiramente conceitual, sistematizado e categorial. Mas ressaltam que o conceito de sentido expande tal compromisso. O sentido amplia o campo das significações, na medida em que participa na formação do pensamento de alta generalidade, articulando os âmbitos do vivencial e do categorial, que fundamentam, respectivamente, os conceitos cotidianos e científicos.

O conceito de sentido é fundamental à educação escolar, posto que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais na compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos. Reconfigura-se, assim, o papel da imaginação e dos sentimentos no processo de aprendizagem:

> As ideias de que a imaginação enriquece o conhecimento da realidade e favorece a atuação sobre ela; *de que a elaboração conceitual e a ação criadora são atividades interdependentes e igualmente necessárias ao desenvolvimento do aluno*; de que o instável e a diversidade da significação estão presentes na assimilação dos conhecimentos escolares – todas essas ideias devem vincular-se à projeção de uma escola desejável e de seus compromissos, pois avigoram critérios de referência – teóricos, políticos, metodológicos – para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar, de ações pedagógicas mais efetivas e de diretrizes promissoras para o ensinar-aprender. (ibidem, p.42, grifos meus)

São essas as referências teóricas acerca da importância do sentido pessoal no processo de aprendizagem e, especialmente, na organização da atividade de estudo que orientaram a investigação empírica que compõe este livro, como veremos nos próximos capítulos.

Como síntese do atual Capítulo, ressalto a explicação acerca da constituição da consciência, mediada pelos significados sociais e sentidos pessoais; o processo de alienação, resultado da ruptura entre sentidos e significados; e o papel da escola na formação da

consciência no que diz respeito à possibilidade de acesso ao conhecimento humano-genérico. Foram essas discussões que produziram a pergunta central de pesquisa: como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo?

Assim, expliquei, teoricamente, como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal, levantando elementos para analisar o objeto específico desta pesquisa, o sentido atribuído à atividade de estudos. As discussões feitas aqui serão essenciais para a investigação empírica, parte deste livro. Entre elas, destaco uma ideia central: A aprendizagem ocorre dependendo do sentido que tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a ser aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes.

5
O método em movimento

Neste Capítulo, apresento, primeiramente, alguns princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, advindos do método materialista histórico-dialético, que orientam este livro, desde sua proposição, na forma de perguntas de pesquisa, até seu desenvolvimento, expresso da condução da investigação e nos resultados produzidos em termos de produção de conhecimento. Em um segundo momento, explico como foi organizada minha pesquisa, revelando os diferentes procedimentos metodológicos utilizados para a apreensão da realidade investigada na forma de dados. Depois, apresento os procedimentos analíticos, isto é, como foi o movimento de análise dos dados e de determinação da unidade de análise necessária à compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo. Exponho, por último, o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, o referente empírico da pesquisa.

Concepção metodológica da Psicologia Histórico-Cultural

Apresento, nesse momento, alguns princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, advindos do método materialista

histórico-dialético, que são fundamentais à investigação e análise dos dados de pesquisa. Não pretendo aqui esgotar ou aprofundar as questões metodológicas trazidas por esse método, mas apenas levantar os elementos centrais que norteiam este livro, desde sua proposição até a escolha dos procedimentos metodológicos e analíticos utilizados. Para tanto, começarei com o próprio conceito de método. Kopnin (1978, p.91) explica-o:

> O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretativas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática.

Para Vigotski (1995), o método de conhecimento é parte essencial de uma concepção teórica: "O objeto e o método de investigação mantêm uma relação estreita" (ibidem, p.47). Segundo o autor, o método de conhecimento determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza da ciência, é premissa e produto, ferramenta e resultado de uma investigação.

Quando Vigotski e Kopnin definem o que é método e qual é sua relação com a produção de conhecimento, fazem-no a partir de uma perspectiva teórica definida, o materialismo histórico-dialético, o que abarca uma lógica de conhecimento, a lógica dialética; uma concepção de homem, baseada na historicidade e na materialidade; e uma concepção de ciência, preocupada não em descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la.

Mas, segundo Vigotski (1999, p.392, grifos do autor), a aplicação direta do método materialismo histórico-dialético à Psicologia não é

possível e o autor critica aqueles que fazem colagens das citações de Marx para explicar problemas que são próprios da Psicologia.

> [...] a aplicação *direta* da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia, é *impossível*, como o é aplicá-lo *diretamente* à história ou à sociologia.

Postula que é necessário criar uma teoria intermediária entre as proposições marxianas e os problemas específicos da Psicologia. Analisa que falta a esta a construção de seu "*O Capital*" e examina a relação entre a ciência geral e as ciências particulares tendo como referência a obra de Marx:

> Basta imaginar que Marx tivesse operado com princípios gerais da dialética, como quantidade, qualidade, tríades, conexão universal, nó, salto etc., sem as categorias abstratas e históricas de custo, classe, mercadoria, renda, capital, força produtiva, base, superestrutura etc., para ver quão monstruoso, quão absurdo seria como supor que fosse possível criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de *O Capital*. (Vigotski, 1999, p.393)

Como consequência, Vigotski constrói, segundo Shuare (2010), "uma concepção metodológica"[1] a partir do método materialista histórico-dialético. O autor propõe duas decorrências centrais desse método à Psicologia: alguns princípios metodológicos necessários à investigação dos fenômenos psicológicos humanos e o método de análise por unidades.

Vigotski (1988b) anuncia três princípios metodológicos para a investigação dos fenômenos psicológicos, especialmente das funções psicológicas superiores: analisar processos e não objetos; explicar ao invés de descrever os fenômenos; e investigar os comportamentos fossilizados. Vamos a eles.

---

1 Expressão utilizada por Martha Shuare em palestra proferida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em dezembro de 2010.

O autor propõe a análise de processos e não de objetos argumentando que qualquer processo psicológico sofre mudanças a olhos vistos. A tarefa básica do pesquisador é, nessa perspectiva, a reconstrução de cada estágio de desenvolvimento, isto é, "deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais" (ibidem, p.71).

Ao propor a explicação dos fenômenos ao invés de sua descrição, o autor analisa que estudar um problema sob o ponto de vista de seu desenvolvimento significa revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais: "O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis" (Vigotski, 1988b, p.72).

Os comportamentos fossilizados, segundo Vigotski (1995, p.63, tradução minha), são aqueles comportamentos "petrificados" ou mecanizados que, no decorrer da vida, perderam sua origem, e sua aparência externa nada nos revela sobre sua natureza interna.

> [...] são as formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem, que se conservaram de maneira surpreendente, como vestígios históricos em estado pétreo e ao mesmo tempo vivo na conduta do homem contemporâneo.

Para estudá-los, é necessário pesquisar sua gênese, levantar a história do comportamento. Nesse princípio, expressa-se veementemente o caráter histórico que Vigotski dá ao psiquismo humano e a seu estudo:

> Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, numa pesquisa, apropriamo-nos do processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isto implica em desvelar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a pesquisa histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas que constitui seu fundamento. (ibidem, p.67-8, tradução minha)

Além dos princípios metodológicos anunciados, Vigotski (2000) indica o método de análise por unidades como método necessário à análise dos fenômenos psicológicos. De acordo com o autor, tradicionalmente a Psicologia analisou seus objetos desmembrando-os em elementos. Decompõe-se o todo em partes e analisam-se essas partes de forma separada como se sua soma pudesse explicar a totalidade. Vale ressaltar que Marx (1989b) já havia criticado esse procedimento e proposto a análise da totalidade no estudo da realidade. Vigotski parte do método marxiano e examina como as teorias psicológicas não dão conta da complexidade dos fenômenos psicológicos ao fragmentá-los em inúmeros segmentos.

Ao invés da decomposição em elementos, Vigotski postula uma análise que decomponha a totalidade em unidades. Define a unidade como o produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, a parte indecomponível do todo que o explica por representar sua essência:

> Procuramos substituir a análise que aplica o método de decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado, mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. (Vigotski, 2000, p.397-8)

Nesse sentido, Vigotski apropria-se do que Marx chama de procedimento de ascensão do abstrato ao concreto como movimento de apreensão do real. Para Marx (1989b), o objeto só pode ser compreendido como totalidade, e não como somatória de partes, o que torna necessário investigar suas inter-relações dentro de um sistema. Essa integridade é chamada de concreto.

O concreto aparece como síntese do processo de análise de um fenômeno, e não como ponto de partida. O que está dado como ponto de partida é o que Marx chama de *representação caótica do todo* e que não pode ser apreendido pela mera observação ou empirismo. Nesse sentido, o autor alemão afirma que "toda a ciência seria supérflua, se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (Marx, 1983b, p.271).

A apreensão do real em sua concretude não é, assim, imediata. Necessita de mediações de um tipo especial, de categorias mais simples, que contêm aquilo que é essencial ao fenômeno estudado. É o que Marx chama de abstrações, a unidade mais essencial de um fenômeno, e Vigotski denomina de unidade de análise. Shuare (1990, p.19, tradução minha) compara a unidade de análise vigotskiana com as abstrações iniciais de Marx:

> [...] se deduz a necessidade de reproduzir o concreto por meio de abstrações de um tipo especial, chamadas abstrações iniciais, célula de partida ou abstração substancial. Por sua vez, estas abstrações iniciais podem expressar-se como unidade de análise do objeto, ou seja, a "formação mínima nas quais estão representados de maneira direta as relações essenciais e os parâmetros substanciais do objeto [...]

A apropriação do concreto pelo pensamento ocorre de forma mediada pelas abstrações ou unidades de análise. Mas o processo de análise não se encerra na determinação das abstrações essenciais. Necessita agora fazer o caminho inverso, de reconstrução do concreto mediado pelas unidades de análise, ou seja, necessita ascender das abstrações mais simples à complexidade do fenômeno que foi representado inicialmente de forma caótica, necessita ascender do abstrato ao concreto.[2] O concreto, nesse momento, não é mais uma representação caótica do todo, mas sim uma *rica totalidade de determinações e*

2 No Capítulo 3, explico o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto na formação do pensamento teórico.

relações diversas, como aponta Marx. É, portanto, concreto pensado, uma apropriação dialética do concreto real por meio da mediação do abstrato (Duarte, 2000b). Tal movimento permite captar a riqueza do singular justamente porque este é entendido em toda sua riqueza, como parte das relações que compõe a totalidade.

Vigotski (1999) também chama esse movimento de ascensão do abstrato ao concreto de "método inverso", isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno por meio da análise de sua forma mais desenvolvida. Exemplifica esse método a partir da Psicologia da Arte e de suas análises sobre a reação estética:

> [...] partir da ideia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não o contrário. (ibidem, p.371)

É esse movimento de ascensão do abstrato ao concreto, das formas desenvolvidas do fenômeno às não desenvolvidas, que tentei fazer neste livro. Apresento tal exercício neste Capítulo, expondo como trabalhei com os dados de pesquisa, de sua apreensão até sua análise. Explico como foi o movimento analítico e como determinei as unidades de análise necessárias à investigação do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.

Procedimentos metodológicos para a apreensão dos dados de pesquisa: conhecendo o concreto caótico

O ponto de partida da investigação foi a observação de uma singularidade: a atividade de estudo de estudantes de uma escola pública de ensino fundamental. Tendo os princípios do método materialista histórico-dialético em mente, utilizei diversos procedimentos para apreender as formas de organização escolar e compreender o processo de atribuição de sentido pessoal dos estudantes.

Os *participantes* da pesquisa foram estudantes de 4ª série[3] do primeiro ciclo de ensino fundamental de uma escola pública e a professora dessa turma. Ressalto que a 4ª série foi escolhida porque os estudantes estão no final do primeiro ciclo de escolarização, o que possibilitaria uma análise mais ampla dessa fase do ensino. Além disso, nesse momento, os processos de pensamento e linguagem das crianças estão elaborados a ponto de poderem fazer uma autoanálise de sua vida escolar.

Essa turma foi acompanhada durante o ano letivo de 2008, tendo como foco a dinâmica da classe no que diz respeito à organização das atividades pedagógicas, à relação professor-aluno, à relação entre os alunos e às formas singulares pelas quais os estudantes lidam com sua própria atividade de estudo, aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho de campo constituiu-se em permanência prolongada e convivência intensa (Rockwell, 1987, 2009) com os estudantes e profissionais da escola por meio do *acompanhamento e observação do cotidiano escolar*, principalmente da sala de aula.

Tendo em vista as contribuições de Ezpeleta (1989), Rockwell (1987, 2009), André (1995) e Sato e Souza (2001), que estão pautadas em uma perspectiva etnográfica de pesquisa em educação, inspirei-me em suas proposições acerca da importância da longa permanência em campo no processo de compreensão de uma realidade. Tal perspectiva caracteriza-se por um trabalho de campo que busca apreender o dia a dia escolar, suas ações e significados para professores, alunos e demais agentes. Esse tipo de pesquisa busca "documentar o não documentado" (Ezpeleta, 1989) e conhecer a escola e sua dinâmica em profundidade.

No caso dessa pesquisa, a permanência prolongada em uma escola tornou-se essencial para que se compreendesse como se estrutura a atividade de estudo dos estudantes, quais eram as condições objetivas em que essa atividade ocorria e como se formavam as condições subjetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, essa

3 Refere-se a uma classe de 4a série ainda na organização de Ensino Fundamental em oito anos, ou seja, quatro anos de ciclo I e quatro anos de ciclo II.

permanência prolongada em campo intensificou, qualitativamente, a convivência entre a pesquisadora e o grupo pesquisado, o que permitiu o acesso às expressões dos complexos processos de atribuição de sentido pessoal e de formação da consciência. Alerto que a observação do cotidiano escolar em si não é suficiente para a apreensão do contexto investigado se não for acompanhada do processo de análise dessa realidade em seu movimento. Ou seja, deve-se superar a descrição do que foi observado (Rockwell, 2009).

Nessa perspectiva, o pressuposto central à organização desta investigação, coerente com a perspectiva teórica adotada, é a proposta metodológica decorrente das proposições de Vigotski acerca do método genético-causal, que consiste em estudar os processos de mudança no desenvolvimento do psiquismo a partir da interferência planejada do pesquisador, que cria as condições para que as mudanças ocorram. Assim, como procedimento metodológico de investigação, foram criadas situações de ajuda aos estudantes participantes da pesquisa, de modo que eu pudesse acompanhar e compreender seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente o que se referia ao processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo. Denominarei essa estratégia de *situações orientadas de aprendizagem*.

Essa etapa tem como referência as proposições de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, bem como sua concepção de método: "Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético" (Vigotski, 1988b, p.74).

Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi fundamental para a investigação do processo de aprendizagem em curso e seus resultados no processo de atribuição de sentido pessoal. Segundo Vigotski (1988b, p.97-8),

> A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram

> completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

As *situações orientadas de aprendizagem* ocorreram durante praticamente toda a pesquisa de campo e caracterizaram-se por ajuda aos estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, nas tarefas escolares propostas pela professora da turma. Não eram situações previamente planejadas e aconteciam a partir de demandas emergentes durante as tarefas. Assim, essas situações eram criadas por indicação da professora, que pedia que eu ajudasse determinado(s) estudante(s); pela solicitação dos próprios estudantes, que procuravam minha ajuda; e por iniciativa minha, tanto ao perceber que determinadas crianças estavam com dificuldades na tarefa proposta, quanto por querer conhecer melhor seus modos de aprendizagem e de organização da atividade de estudo. Ou ainda aproximava-me quando uma situação parecia, potencialmente, trazer elementos para a compreensão do fenômeno estudado, a atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.

De forma geral, as *situações orientadas de aprendizagem* ocorriam em situações emergentes, mas sempre tinham como finalidade produzir a aprendizagem discente no sentido da formação do pensamento teórico, buscando que os estudantes apreendessem os nexos conceituais do objeto de estudo em foco no momento da ajuda. Assim, dava exemplos, construía modelos, buscava ou criava instrumentos mediadores da aprendizagem, fazia perguntas que pudessem movimentar a relação com o objeto de conhecimento em foco, escrevia junto com as crianças etc.

Além da observação do cotidiano da sala de aula e das situações orientadas de aprendizagem, outra estratégia metodológica de apreensão dos dados foi a realização de *grupos focais* com as crianças.

A proposição dessa estratégia baseou-se na possibilidade de ampliar a compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal não apenas como um fenômeno meramente individual, mas de constituição coletiva. Gatti (2005, p.10) explica as potencialidades do grupo focal como estratégia metodológica:

> Comparado à entrevista individual, se ganha em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados.

A realização dos grupos com as crianças também se inspirou nas proposições advindas da Psicologia Escolar, no âmbito da atuação e da pesquisa, respaldadas por uma perspectiva crítica de análise da Educação e da Psicologia (Tanamachi; Souza; Rocha, 2000). Tal perspectiva, inaugurada no Brasil por Patto (1981), contrapõe-se à compreensão hegemônica das questões escolares que centra no indivíduo as causas do fracasso escolar, produzindo uma psicologização dos fenômenos escolares. Propõe, portanto, uma compreensão da realidade escolar para além das produções individuais dos sujeitos, buscando analisar como as práticas e relações escolares são produzidas em um contexto que abarca desde as relações engendradas na própria escola até as relações da escola com as políticas educacionais vigentes.

Nesse sentido, uma das estratégias de investigação e atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica é a realização de grupos de discussão na escola (com alunos, professores, trabalhadores da equipe técnica e pedagógica) com o objetivo de compreender e movimentar as relações escolares (Souza; Machado, 1997; Machado, 2000; Tanamachi; Meira, 2003; Souza, 2006; entre outros). Tendo essa perspectiva como referência, organizei grupos com os estudantes da 4a série C com o objetivo de ampliar a compreensão sobre os motivos de sua atividade de estudo, bem como das ações realizadas para que os motivos pudessem ser alcançados.

Para a realização dos grupos focais, os pais dos alunos foram informados por meio de uma carta e foi solicitado que autorizassem a participação dos filhos. Das 23 crianças da turma, dezoito entregaram o termo de autorização. Dessa forma, a turma foi dividida em dois grupos de nove crianças e cada grupo participou de três encontros.

Durante a realização dos grupos focais, contei com uma auxiliar de pesquisa.[4] Os encontros grupais foram coordenados por mim, que fiquei responsável por mediar as falas dos estudantes, a fim de que todos participassem; apontar as visões contraditórias e complementares, procurando, assim, problematizá-las; e preparar as atividades a ser realizadas. A auxiliar, por sua vez, fez as anotações dos aspectos observados nos encontros em grupo, utilizando, para tanto, um diário de campo. Esse diário de campo foi transformado, por ambas, em um relato ampliado, buscando contar o maior número possível de detalhes sobre as atividades e situações observadas. Além disso, os encontros foram gravados e as gravações foram transcritas de modo a acrescentar informações no registro dos encontros.

Nos grupos, buscou-se produzir discussões e reflexões sobre os temas indicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdo dos grupos focais.

Encontro	*Questões geradoras*	*Estratégias auxiliares*
1º encontro: A escola e processo de escolarização	Por que você tem de vir à escola? Por que vem à escola? Para que serve a escola? O que acha da qualidade do ensino? Do que mais gosta na escola? Do que menos gosta na escola? Como é a sua escola? Como gostaria que fosse?	Após a discussão das questões, os estudantes foram convidados a produzir desenhos sobre a "escola de seus sonhos" e conversei individualmente com eles enquanto produziam seus cartazes.

4 Daniele Kohmoto Amaral, na época estudante de mestrado da Faculdade de Educação (FEUSP).

Encontro	*Questões geradoras*	*Estratégias auxiliares*
2º encontro: Processo de aprendizagem e conteúdos escolares	Como você acha que aprende os conteúdos escolares? Quais são as matérias de que mais gosta? Por quê? Quais são as matérias de que menos gosta? Por quê? O que faz você ir bem em determinada matéria? Como você estuda e faz suas lições de casa? Quem tem dificuldade de aprendizagem? Em que matéria? A que atribuem suas dificuldades em aprender? O que a escola e os professores fazem para ajudar quem tem dificuldades de aprendizagem? Em toda sala, tem sempre alguns alunos que se destacam mais que os outros em termos de notas. Por que acham que isso acontece? Sobre a reprovação, como isso se deu e como se sentiram? Quais são suas expectativas em relação ao próximo ano?	Nesse encontro, foi solicitado que os estudantes representassem, usando materiais gráficos e/ou massinha de modelar, uma situação de uma pessoa aprendendo e outra ensinando.
3º encontro: Relações humanas na escola	Como é sua relação com as professoras e professores da escola? O que é um bom professor? O que é um mau professor? Que visão vocês acham que a professora tem de vocês? Como se sentem diante disso? Como seria uma boa relação professor-aluno? Como é a relação entre os alunos da classe? O que mais gostam nos colegas da classe? O que menos gostam? Qual é a influência da turma no desempenho escolar de vocês?	Após a discussão, foi solicitado que os estudantes produzissem livremente pinturas, desenhos ou qualquer outra manifestação artística, com a condição de que fosse realizada coletivamente, do planejamento à execução.

Quadro 2 – Síntese dos procedimentos metodológicos de coleta de dados

Procedimento metodológico	*Objetivos*	*Duração*	*Instrumento de registro*
Acompanhamento e observação do cotidiano de uma turma de 4a série	Investigar como se estrutura a atividade de estudo dos estudantes, quais eram as condições objetivas em que essa atividade ocorria e como se formavam as condições subjetivas de aprendizagem e desenvolvimento.	Desde o início da pesquisa de campo (abril/ 2008) até seu término (dezembro/ 2008).	Registro no diário de campo e registro ampliado.
Situações orientadas de aprendizagem	Investigar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, para que pudesse acompanhar de perto os avanços na aprendizagem dos estudantes, bem como a sequência de conteúdos e tarefas propostas pela professora.	Maio a outubro de 2008, totalizando catorze dias observados no primeiro semestre letivo e trinta e cinco no segundo semestre. Nessa etapa, passei a ir à escola duas vezes por semana.	Registro no diário de campo e registro ampliado.
Grupos focais com os estudantes	Foram criadas situações lúdicas, artísticas e de diálogo para que os estudantes pudessem expressar sua análise sobre a escola, sobre as atividades pedagógicas, sobre seu processo de escolarização e sobre como estas relações produzem sua atividade de estudo.	Outubro e novembro/ 2008.	Gravação e transcrição dos encontros. Registros, em diário de campo, pela auxiliar de pesquisa.
Entrevistas individuais com algumas crianças e com a professora.	Aprofundar os temas discutidos nos grupos focais e explorar questões particulares de cada estudante. Compreender a relação entre a atividade pedagógica docente e a atividade de estudo discente.	Dezembro/ 2008.	Gravação e transcrição das entrevistas.

Após a realização dos grupos focais, ao final de minha permanência na escola, entrevistei algumas crianças e a professora da turma. O objetivo dessas *entrevistas* era, no caso das entrevistas com as crianças, aprofundar os temas discutidos nos grupos focais e explorar questões particulares de cada estudante. A entrevista foi organizada a partir de três grandes temas: a vida, a escola e o futuro. Foram entrevistadas oito crianças. A entrevista com a professora da classe teve como objetivo compreender a relação entre a atividade de ensino docente e a atividade de estudo discente. Versou sobre o trabalho pedagógico realizado por ela no ano letivo de minha permanência na escola, o planejamento de sua atividade docente, suas estratégias pedagógicas e disciplinares, os avanços da turma em relação à aprendizagem, seu percurso e formação profissionais.

Em síntese, em termos de procedimentos metodológicos para a apreensão dos dados, a pesquisa de campo dividiu-se em *quatro momentos*, conforme Quadro 2.

Os conteúdos das observações gerais do cotidiano da turma, das situações orientadas de aprendizagem e dos grupos focais foram registrados inicialmente em diário de campo que, posteriormente, resultaram em registros ampliados, acrescidos de mais informações, de impressões, questionamentos e hipóteses da pesquisadora. As entrevistas e os grupos focais também foram gravados e depois transcritos.

Os diversos procedimentos utilizados na pesquisa de campo possibilitaram que um grande número de informações sobre a realidade pesquisada fosse colhido. No próximo item, apresento como foi desenvolvida a análise desse material.

Procedimentos analíticos

Diante da grande quantidade de dados, surgem algumas questões: como organizá-los? Como explicá-los? Como analisá-los? Como utilizá-los para explicar o processo de atribuição de sentido pessoal? Como se configura uma pesquisa que seja expressão do

método materialista histórico-dialético? Que sínteses teóricas são possíveis? Quais novos conhecimentos podem ser produzidos por esta pesquisa?

O primeiro momento de análise ocorreu ainda durante a pesquisa de campo, em que procurei dar sentido ao emaranhado caótico de dados. A realidade escolar foi nosso ponto de partida, mas esta – na forma de "dados levantados" – não pode ser compreendida *a priori*, é apenas a aparência da realidade que se manifesta e não sua explicação. Ou, como analisa Kosik (2002, p.16), essa primeira aparência constitui o mundo da pseudoconcreticidade: "No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece".

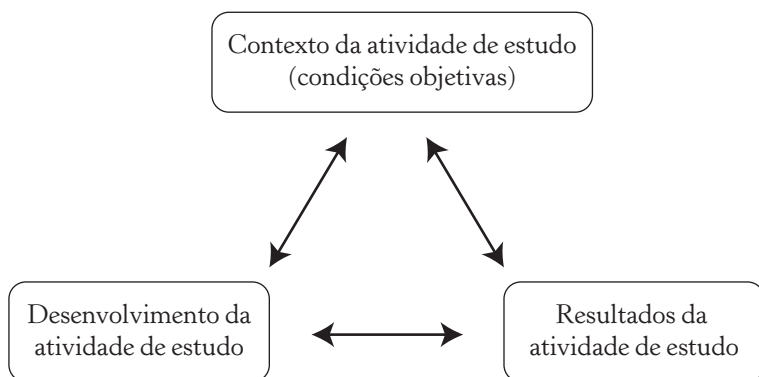
A primeira organização dos dados, caracterizada como uma *descrição empírica*, foi importante para que eu pudesse olhar os dados de maneira a destacar elementos que me ajudassem a iniciar a explicação do fenômeno em foco. Assim, na leitura exaustiva dos registros de pesquisa, os dados primeiramente foram organizados em categorias descritivas, construídas no decorrer da pesquisa e levando em conta as *temáticas mais frequentes*. Tais categorias, apresentadas no exame de qualificação, ajudaram a elaborar uma primeira organização dos dados, de forma a dar uma coerência à enorme quantidade de informações.

Essa primeira organização dos dados baseou-se nas seguintes categorias descritivas:

1. O cenário de investigação: a) a escola; b) as quartas séries; c) a quarta C; d) o projeto intensivo de ciclo (PIC).
2. Descrição empírica dos dados: a) montagem da sala; b) problemas de disciplina e as tentativas de disciplinamento; c) atividade de estudo e sentido pessoal: buscando aproximações com o objeto investigado; d) necessidade de afeto e atenção: a questão da afetividade; e) a chegada da adolescência e a emergência das questões de gênero e sexualidade.

Na posterior etapa de análise, buscou-se superar a descrição empírica, pois, como sabemos, descrever é só a primeira parte da explicação e compreensão da realidade. Torna-se necessário construir categorias analíticas que superem o concreto caótico. Para isso, deve-se buscar compreender a totalidade dos fenômenos, "é preciso situar os dados no quadro histórico articulando os dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: o momento de aparência, trazido pelos dados, e o da essência, construído através do pensamento teórico" (Meira, 2000, p.40).

Assim, no segundo momento de organização dos dados, busquei, por meio do diálogo com a teoria, elaborar categorias de análise que pudessem apreender e compreender o movimento da atividade de estudo e o sentido a ela atribuído. Dessa forma, elaborei eixos de análise que pudessem responder às seguintes questões: Em quais condições objetivas se desenvolve a atividade de estudo? Como essa atividade desenvolve-se? Quais são os resultados produzidos por essa atividade, em termos de aprendizagem e de atribuição de sentidos pessoais? Os dados foram organizados a partir de três grandes eixos de análise: a) contexto da atividade de estudo; b) desenvolvimento da atividade de estudo; c) resultados da atividade de estudo. Esses eixos correspondem ao movimento de constituição da atividade de estudo e ao processo de atribuição de sentido pessoal correspondente.

Figura 1 – Eixos de análise da descrição teórica

O primeiro eixo abarca as condições objetivas em que a atividade de estudo foi desenvolvida pelas crianças, ou seja, o contexto pessoal e escolar das crianças, as características da turma pesquisada, os significados sociais do estudo e o sistema de relações sociais que envolvem as relações com a professora, com a pesquisadora e com os colegas.

No segundo eixo, analisa-se como se desenvolve a atividade de estudo propriamente dita e, dessa forma, destacam-se os motivos da atividade, as ações realizadas e seus fins. Ressalta-se, ainda, que a atividade de estudo foi considerada em sua unidade dialética com a atividade de ensino da professora e da pesquisadora.

No terceiro e último eixo, destacam-se os resultados da atividade de estudo, focando os novos sentidos atribuídos a ela e a evolução do aprendizado dos estudantes participantes da pesquisa.

Essas categorias de análise foram construídas a partir das seguintes questões: Quais são os elementos necessários para compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo? Diante de tantos dados, o que deve ser destacado e como deve ser o caminho para superar a análise descritiva e compreender o objeto desta pesquisa?

Para organizar os dados segundo esses eixos, foi utilizado um software de análise qualitativa chamado *Nvivo*, versão 8.[5] O programa possibilita que se importem arquivos brutos de texto, imagens, áudio e vídeos e, a partir do estabelecimento de categorias prévias – no meu caso os eixos de análise –, pode-se categorizar e indexar as informações. Ao final desse processo, foram criados arquivos com a seleção dos excertos representantes de cada eixo de análise e suas subdivisões, o que permitiu uma visualização mais completa dos dados.

De qualquer maneira, ainda que tal organização, segundo os eixos de análise, permitisse uma maior compreensão do movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, a simples ordenação dos dados de acordo com esses eixos ainda permanecia em um

5 O uso deste software foi sugerido pelo Professor Pablo del Rio durante meu estágio de doutorado sanduíche na Universidade Carlos III de Madrid. Uma versão demonstrativa do programa pode ser obtida em <http://www.qsrinternational.com/default.aspx>.

nível descritivo. Agora não mais uma descrição segundo as temáticas mais frequentes, mas ainda sim uma descrição que arrisco chamar de *descrição teórica*. Denominei essa etapa de análise de descrição teórica porque buscava apreender o movimento da atividade de estudo, superando a mera descrição por temáticas recorrentes, mas ainda não dá conta de explicá-lo, pois falta a esse movimento a delimitação do que é essencial ao processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo. Falta, portanto, o estabelecimento da unidade de análise do objeto investigado, que é o terceiro momento analítico.

Assim, o movimento de análise desta pesquisa foi, até o presente momento, a observação de uma realidade e explicitação de sua singularidade (concreto caótico) a partir de dois movimentos de análise e organização dos dados, a descrição analítica e a descrição teórica. Mas ainda permanecemos em um nível de análise descritivo, em uma "representação caótica do todo", que pouco explica o processo de atribuição de sentido pessoal, embora tenha aparência de explicação.[6]

Desse momento de análise, surgiram outras questões: qual é a unidade de análise que permite explicar o processo de atribuição de sentido pessoal? Quais são as abstrações necessárias para que se ascenda do concreto caótico para o concreto pensado? Quais são as relações universais que podem ser abstraídas da relação singular particular no caso desta pesquisa? Que unidade de análise é essa que não se deixa decompor e contém as propriedades do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo?

Essas questões direcionam-me para o terceiro movimento de análise que é a reconstrução do concreto mediado pelas abstrações, como aponta Kopnin (1978, p.158, grifos meus):

> O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho, como todos os outros, é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade

6 Vale ressaltar que muitas pesquisas em Psicologia e Educação terminam a análise nesse momento, como nos aponta Betty Antunes de Oliveira (1996).

autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: *ao abstrato*.

Mas o que são essas abstrações ou mediações abstratas? Segundo Marx (1989b), a abstração é a unidade mais essencial de um fenômeno, a parte indecomponível e explicativa desse fenômeno. Para Davidov (1988), essa abstração deve conter a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto. Nela se observa a unidade do singular com o universal, mediado pela particularidade.

Vigotski (2000) chama essa abstração de unidade de análise. Como vimos, a unidade refere-se àquele produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, ou seja, a parte indecomponível, que revela, em sua forma primária e simples, as propriedades do todo.

Qual seria, então, a unidade de análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo? O que há de essencial, universal nesse processo? Entendo que não é possível desmembrar a *relação entre o motivo da atividade de estudo e a ação de estudo* na análise do processo de atribuição de sentido pessoal. Segundo Leontiev (1983), o sentido é criado na relação entre o motivo da atividade e aquilo para o qual a ação do sujeito está orientada como resultado possível, ou seja, seu fim. Na ação consciente, estão integrados a gênese da atividade (motivo) e o objeto da ação (fim da ação).

Assim, se quisermos analisar a atribuição de sentido pessoal a qualquer atividade, é necessário encontrar *os motivos dessa atividade* e quais são *as ações* que correspondem a esta atividade. Observa-se que essa unidade de análise relaciona-se diretamente com a estrutura da atividade e da consciência, integrando-as. Portanto, é esta a unidade de análise para o objeto da pesquisa e, por meio dela, é possível reconstruir a realidade no pensamento e explicá-la, mas agora em outro nível de concreticidade, o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações. Martins (2006, p.14-5) sintetiza esse processo:

> A implementação do método marxiano [...] pressupõe, como ponto de partida, a apreensão do *real imediato*, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos

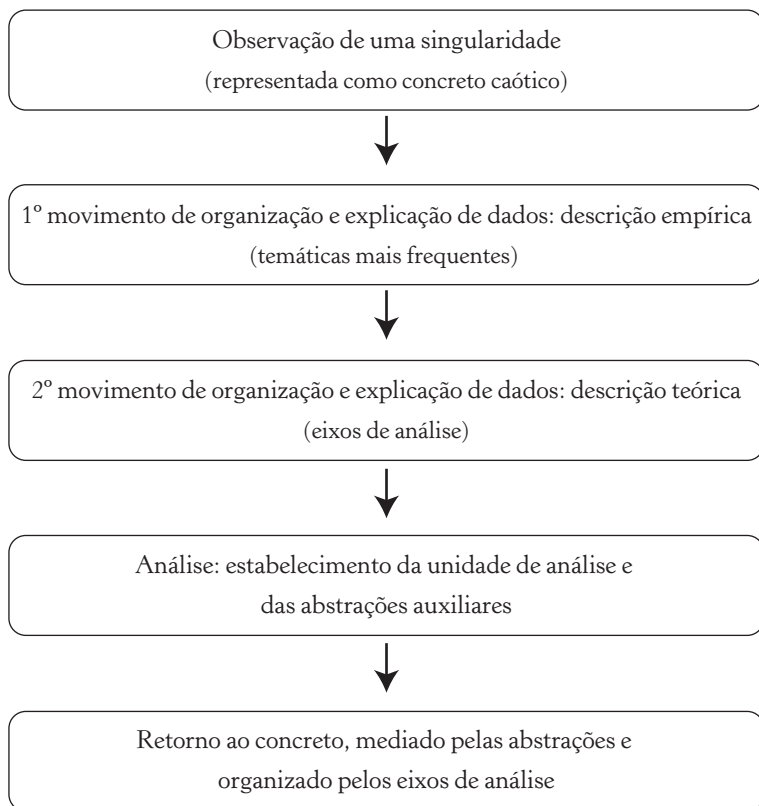
> processos de abstração resulta em uma apreensão de tipo superior, expressa no *concreto pensado.* Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

Após esse processo de abstração, ou análise da realidade por meio das abstrações, torna-se necessário voltar à realidade e explicá-la. Isso será feito utilizando-se os eixos de análise construídos na etapa de descrição teórica, mas agora superando a descrição. Nessa perspectiva, os eixos serão usados para apresentação da análise, como estratégia de exposição da análise.

Além da unidade de análise central, a *relação entre o motivo da atividade e as ações,* foram necessárias outras abstrações auxiliares, construídas no decorrer do processo de análise, no próprio movimento dos dados em cada eixo, e que compõem as múltiplas determinações do fenômeno estudado. As abstrações auxiliares são as categorias mais simples, as mediações teóricas necessárias para se chegar ao real, ao concreto pensado. Vigotski (1999) postula a necessidade dessas abstrações auxiliares na construção de sua Psicologia e analisa como o próprio Marx usou categorias intermediárias para explicar o capital, tais como classe, mercadoria, força produtiva, entre outras.

Após a apreensão da unidade de análise, voltei aos dados perguntando-me quais seriam os conceitos, as abstrações necessárias para explicar o processo de atribuição de sentido pessoal. Tais abstrações, produzidas no diálogo com a teoria, são as mediações necessárias para a explicação do objeto da pesquisa em sua concreticidade. Assim, o eixo "Contexto da Atividade de estudo" conta com as seguintes abstrações auxiliares: a situação social de desenvolvimento, a posição social dos estudantes, os significados sociais da atividade

de estudo e o sistema de relações sociais. O eixo "Desenvolvimento da atividade de estudo" abarca os motivos expressos e os motivos vividos, as ações de reprodução e as ações de transformação. E, por último, o eixo "Resultados da atividade de estudo" abrange os sentidos pessoais existentes e possíveis. Essas abstrações auxiliares serão explicitadas no decorrer do próximo capítulo, em que apresento a análise dos dados. Na Figura 2, sintetizo meu processo de análise.

Figura 2 – Movimento de análise dos dados

É no último momento de análise que o real é reconstruído e o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo é explicado no movimento que vai do singular ao universal mediado

pelo particular. O singular aqui se refere à atividade de estudo dos estudantes participantes da pesquisa; o particular é o elemento mediador, as circunstâncias por meio das quais os indivíduos singulares relacionam-se com a atividade do gênero, que, no caso desta pesquisa, é a escola em sua organização capitalista; o gênero é a meta máxima de humanização, de existência consciente ou uma existência para si (Heller, 1970).

Explicado o movimento de análise, apresento, no próximo Capítulo, a análise dos dados de pesquisa, reconstruindo o concreto com a mediação da unidade de análise e das abstrações explicitadas aqui. O concreto refere-se agora à explicação da constituição de nosso objeto de pesquisa, a atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo e, portanto, é concreto pensado, síntese das determinações do fenômeno estudado.

Entendo que, no movimento de apreensão e análise dos dados de pesquisa apresentado neste Capítulo, a finalidade da investigação explicita-se. Vemos que a descrição dos fenômenos que ocorrem em sala de aula não é instrumento suficiente para compreensão e transformação da realidade escolar. No caso específico deste livro, torna-se necessário explicar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo em sua constituição. Tal explicação reconfigura o papel do professor na medida em que pode compreender um dos elementos centrais que constitui sua prática, a relação entre motivos e ações dos estudantes, e a decorrente necessidade de organizar sua atividade de ensino tendo como finalidade a formação dessa relação e, portanto, de uma atividade de estudo que tenha um sentido humanizador para seus estudantes.

Caracterização inicial de uma singularidade: o referente empírico

Este item tem como finalidade apresentar uma breve caracterização do campo onde a pesquisa empírica foi realizada. Meu objetivo é fazer uma breve descrição da escola, da 4a série C, turma que foi foco

de minha investigação, e dos motivos pelos quais escolhi esta classe. Exponho também algumas características do Projeto Intensivo de Ciclo (PIC), pois o grupo observado fazia parte deste programa educacional.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo. A escola funciona em dois períodos, de manhã, com classes de fundamental II, e à tarde, com classes de fundamental I. É uma escola pequena; atendia, na época da pesquisa de campo, cerca de 630 alunos. Contava com uma boa estrutura em termos de material pedagógico e um acervo grande de livros didáticos e teóricos sobre educação à disposição dos professores.

O bairro onde está localizada a escola é residencial e composto por casas de classe média e pequenos prédios que começam a ser construídos em um movimento de crescimento do mercado imobiliário. O bairro localiza-se próximo a uma estação de trem e é bem servido pelo comércio local. Perto da escola, há três parques (dois municipais e um estadual) que os alunos moradores do bairro frequentam. Há também muitas praças e áreas arborizadas. Embora o bairro seja de classe média, grande parte dos estudantes é proveniente das partes mais pobres do bairro, alguns de duas favelas próximas.

Sobre o corpo docente da escola, durante minha pesquisa, acompanhei o grupo de professoras de fundamental I em muitos momentos, na sala dos professores, no horário de entrada e no recreio, e também em algumas excursões promovidas pela escola. Havia sempre um clima agradável entre as professoras, que trocavam estratégias pedagógicas, conversavam sobre os alunos, sobre o trabalho e sobre suas vidas. Também sempre me receberam muito bem, fazendo-me sentir acolhida pelo grupo.

Havia três quartas séries na escola e decidi, junto com as professoras dessas turmas e com a equipe técnica da escola, acompanhar essas salas de aula por um mês para que pudesse escolher uma turma que melhor correspondesse aos objetivos da pesquisa. Ao final deste período, a 4ª série C foi escolhida, uma turma de PIC, com 23 alunos, quase todos já retidos na 4ª série pelo menos uma vez, com

fortes defasagens no processo de aprendizagem, especialmente na leitura e escrita.

Segundo Solange,[7] professora do grupo, a turma tinha uma dinâmica diferenciada, porque os alunos eram mais velhos, quase adolescentes, e tinham defasagens no processo de aprendizagem.[8] Por outro lado, Solange avaliava que a turma tinha um ritmo rápido de aprendizagem, pois a proposta do PIC era justamente acelerar e recuperar conteúdos das séries anteriores. Mesmo não sendo uma sala regular de 4a série, a professora constatava que eram produzidos avanços significativos em termos de aprendizagem.

Escolhi realizar minha pesquisa de campo porque avaliei que, mesmo não sendo uma sala típica de 4ª série, as crianças estavam em intenso processo de aprendizagem, ainda que apresentassem sérias dificuldades no processo de escolarização. Além disso, a professora da turma, Solange, procurava, a todo momento, criar vários instrumentos mediadores do processo de aprendizagem. Utilizava diversos tipos de texto, disponibilizava materiais auxiliares como dicionários, gibis e calculadoras, e procurava dar uma atenção individualizada aos alunos de maneira que pudessem superar suas dificuldades. Como consequência, os alunos que iniciaram o ano sem saber ler e escrever terminaram-no com muitos avanços nesse requisito. Demonstravam, em diversos momentos, muita vontade de aprender e orgulho quando conseguiam realizar as tarefas propostas.

O primeiro mês de observação produziu alguns questionamentos: Como se constitui o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo nessa intensa atividade de aprendizagem? Qual é o sentido de escola para essas crianças que permaneceram por alguns anos impedidas do direito de aprender?

Outro motivo de minha escolha foi a disponibilidade da professora Solange frente à pesquisa. Solange abriu sua sala de aula e seu cotidiano de trabalho como poucos fariam. O tempo todo conversava

---

7 Os nomes utilizados são fictícios.

8 Uma melhor caracterização da turma será fornecida no primeiro eixo de análise, no Capítulo 6.

comigo sobre os alunos, sobre suas posturas pedagógicas, sobre seu trabalho. Parecia encarar-me como parceira de trabalho. Chamava-me para os eventos da escola, como reuniões de pais, conselhos de classe e excursões. Pedia minhas opiniões e pudemos compartilhar as alegrias e angústias diante dos acontecimentos da turma. Quando propus a ela ajudar os alunos em suas tarefas de aprendizagem, aceitou prontamente e passou a me indicar crianças com mais dificuldades em determinados conteúdos ou disciplinas.

Solange tinha cerca de cinquenta anos e mais de trinta anos de experiência no magistério. Trabalhava há nove anos nas escolas da prefeitura e faltavam apenas três anos para que ela se aposentasse. Ela não era efetiva na escola em 2008 e foi seu primeiro ano de trabalho nessa unidade. Escolheu essa escola, pois poderia permanecer com Jornada Especial Integral[9] por trabalhar com uma sala de PIC. Segundo ela, era fundamental que permanecesse com essa jornada para que pudesse ter um salário de aposentaria equivalente.

Nesta contextualização da escola e da turma, também é fundamental conhecer, ainda que, brevemente, a proposta das salas de PIC (Projeto Intensivo de Ciclo I), pois essa é uma circunstância mediadora importante da atividade da professora e dos estudantes. Esse projeto faz parte da proposta educacional da Secretaria de Educação do município de São Paulo. Sua implementação iniciou-se em 2006, na gestão do prefeito José Serra, que foi substituído pelo vice-prefeito Gilberto Kassab.[10] Estava inserida em um programa

9 A Jornada Especial Integral (JEI) correspondia a 40 horas aula semanais, sendo 25 horas-aula com aluno e as outras 15 em encontros coletivos e horas atividades individuais, o que totalizava mensalmente o cumprimento de 120 horas-aula.

10 Esse prefeito era vice de José Serra, do PSDB (Gestão 2004-2007/ PSDB-DEM), que deixou o cargo para concorrer ao cargo de governador do estado, na eleição de 2006. Assim, em 31 de março de 2006, Gilberto Kassab assumiu o posto de prefeito. Na época era filiado ao partido DEM (Democratas), antigo PFL. O secretário da educação dessa gestão foi Alexandre Alves Schneider, antecedido por José Aristodemo Pinotti. No final de 2008, Kassab foi reeleito prefeito pela coligação São Paulo no Rumo Certo (PR-PMDB-PRP-DEM-PV-PSC) e sua gestão tem duração de 2009 a 2012.

maior intitulado "Ler e escrever - prioridade na escola municipal", que englobava três subprogramas, a saber, "Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I", voltado para alunos e professores do primeiro ano do Ciclo I; "Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)", com classes especiais de recuperação de 3º e 4º ano do ensino fundamental I; e "Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II", destinado aos alunos do Ciclo II.

A justificativa para implementação desses programas partia dos índices trazidos pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do ensino básico). Segundo os dados do Sistema à época, cerca de 30% dos estudantes de ensino fundamental do ciclo I da região metropolitana de São Paulo terminavam essa etapa de escolaridade sem adquirir o domínio do sistema de escrita: "12% (10 mil alunos da rede) são repetentes ao final do ciclo I. 'Isso corresponde a uma sala de aula de 30 a 35 alunos por escola', explicou o Secretário Municipal da Educação, José Aristodemo Pinotti".[11]

O objetivo geral do "Programa Ler e Escrever", segundo a SME, era que os professores de todas as áreas abordassem práticas de leitura e escrita em um esforço conjunto para que os estudantes aprimorassem suas práticas de produção e compreensão textual, possibilitando "que todos os alunos da Rede Municipal aprend[essem] a ler e escrever e que desenvolv[essem] também suas habilidades matemáticas" (SME/DOT, 2006, v.2, p.4).

O PIC seguia a mesma proposta e seu objetivo era "zerar o estoque de alunos com dificuldades no domínio do sistema de escrita".[12] Assim, as escolas poderiam organizar salas de PIC com até 35 alunos retidos de 4ª série. As turmas formadas teriam 30 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula com o professor regente, três horas/aula semanais de Educação Física, uma hora de Informática e uma

11 Informações extraídas do artigo "SME priorizará leitura e escrita dos alunos da rede", disponível no site da Secretaria da Educação do Município de São Paulo (http://educacao.prefeitura.sp.gov.br), acessado em 12/10/2008.

12 Citação extraída do artigo "Programa Ler e Escrever - Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de São Paulo", de Gilberto Dimenstein, disponível em www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/ler%20e%20escrever%20.doc, acessado em 28/5/2008.

em sala de leitura com professor orientador. O professor da turma deveria ter jornada JEI ou JEA (Jornada Especial Ampliada, que correspondia ao cumprimento de 30h/a semanais).

Havia também um material didático específico tanto para o aluno como para o professor, voltado especialmente para o ensino da Língua Portuguesa e de Matemática, com interface das áreas de Ciências Sociais e Naturais (SME/DOT, 2006a, v.1; SME/DOT, 2006, v.2; SME/DOT, 2006b, v.1). Como a proposta do Programa Ler e Escrever e, especialmente, do PIC era trabalhar com as práticas de leitura e escrita, grande parte das atividades propostas nos livros vinculava-se à leitura e à produção de textos dos mais variados gêneros. O professor também recebia uma caixa com livros de literatura que poderiam ser usados em diversos momentos de aprendizagem.

A SME justificava a utilização dos textos nas aulas:

> Na escola, a melhor forma de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita é propor aos alunos situações em que, de fato, tenham de usar textos para comunicar algo a alguém – e os projetos são uma boa alternativa para buscar esse caminho. [...] O produto final deve sempre ser compartilhado para dar sentido e significado a tudo o que os alunos terão de ler, escrever e estudar, considerando o destinatário no processo de produção. (SME/DOT, 2006a, v.1, p.7)

Dessa forma, no material, havia uma escolha primorosa de textos de autores consagrados. Havia textos de diversos gêneros (literários, poéticos, jornalísticos, humorísticos etc.), propostas de rodas de leitura, roda de jornal, de curiosidades e muitas atividades de reescrita de texto. Os livros didáticos destinados aos alunos e o material de orientação ao professor poderiam ser encontrados no site da SME e ficavam disponíveis para *download*.[13]

---

13 Disponível em: http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=4237. Acesso em 28/5/2008.

Por se tratar de uma proposta relativamente nova, avalio que é necessária uma análise mais profunda do PIC e de seus materiais didáticos por meio de outras pesquisas educacionais,[14] pois esse tipo de investigação fugiria aos limites desse trabalho. No próximo Capítulo, algumas das repercussões desta proposta educacional aparecem na medida em que constitui a particularidade da atividade de estudo dos estudantes em foco.

Neste Capítulo, expus a concepção metodológica, os procedimentos de apreensão dos dados e os procedimentos analíticos desta pesquisa, bem como fiz uma breve apresentação de seu referente empírico. No próximo Capítulo, tendo como referência tais aportes, apresento a análise de dados que busca colocar em prática o que foi desenvolvido aqui.

14 Por exemplo, Katia Yamamoto, sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (IPUSP), desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada "Projeto Intensivo de Ciclo: problematizações acerca de políticas públicas na interface entre a Psicologia e Educação".

6
ANÁLISE DOS DADOS: O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO

Apresento, neste momento, a análise dos dados de pesquisa organizada tendo como referência os eixos utilizados no momento de descrição teórica, mas mediada por nossa unidade de análise, *a relação motivo da atividade e ações*, e pelas abstrações auxiliares. É neste momento que explico como se dá o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo dos estudantes em foco.

Como foi apresentado no Capítulo 5, a *relação motivo da atividade e ações* foi definida como unidade de análise por ser o elemento indecomponível na explicação sobre o processo de atribuição de sentido pessoal, ou seja, para compreender qual é o sentido que o sujeito atribui a sua atividade, neste caso a atividade de estudo, é imprescindível que conheçamos os motivos dessa atividade e como esses se relacionam com as ações e suas finalidades. Além da unidade de análise, defini abstrações auxiliares que ajudam a compreender e explicar qual é o contexto da atividade de estudo, como essa se desenvolve e quais são seus resultados. No decorrer dos eixos de análise, tais abstrações auxiliares serão explicitadas e explicadas.

É neste Capítulo que a tese defendida explicita-se articulando a investigação bibliográfica conceitual e a investigação empírica. Busco explicar, portanto, como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo e os limites de formação dessa

atividade na atual organização do ensino. Aponto, por outro lado, as contradições escolares que indicam possibilidades de formação dessa atividade. A pesquisa explicita aquilo que é preciso compreender para situar a atividade do professor como atividade humanizadora de modo que sua mediação conduza à atividade de estudo do estudante, por meio da atribuição de sentido pessoal. A partir da análise dos dados de pesquisa, materializa-se aqui a tese de que, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.

Se, no Capítulo anterior, apresentei os procedimentos metodológicos e analíticos subjacentes a esta pesquisa, agora, tendo como mediação tais procedimentos e a unidade de análise, busco reconstruir a realidade investigada, em um exercício de ascender a sua concretude.

O contexto da atividade de estudo

Neste primeiro eixo, analiso as condições objetivas em que a atividade de estudo é desenvolvida pelas crianças, ou seja, o cenário de produção dos motivos da atividade de estudo e de realização das ações de estudo. O foco de análise é a atividade desenvolvida dentro da escola, assim, priorizei as informações sobre a vida escolar. Claro está que uma análise mais aprofundada acerca do processo de atribuição de sentido pessoal exigiria um conhecimento maior sobre a vida e as atividades das crianças para além do espaço escolar, mas isso fugiria aos limites deste livro.

Os dados foram analisados a partir das seguintes abstrações auxiliares: posição social das crianças, situação social de desenvolvimento, significados sociais da atividade de estudo e sistema de relações sociais que medeia a atividade de estudo.

Para compreender o contexto na qual a atividade de estudo se desenvolve, começo com uma breve caracterização da turma. Tal

caracterização tem como objetivo trazer elementos para que se compreenda a *situação social de desenvolvimento* produzida na escola e a *posição social* que ocupam as crianças na instituição escolar.

A 4ª C era composta por vinte e três (23) alunos, sendo dezesseis (16) meninos e sete (7) meninas. Dos 23 alunos, 21 reprovaram pelo menos uma vez o quarto ano do ciclo I e alguns reprovaram mais de uma vez. Apenas duas meninas não reprovaram, mas também apresentavam defasagem idade-série, porque ficaram afastadas da escola em algum momento de suas vidas. A idade dos alunos variava entre 10 e 13 anos. Ou seja, a classe era composta por crianças (quase adolescentes) mais velhas do que se espera para uma 4a série.

Sobre a montagem da turma, um dos requisitos para montar uma classe de PIC[1] era que todas as crianças tivessem reprovado pelo menos uma vez a 4a série por dificuldades no processo de alfabetização e aquisição da língua escrita, bem como por dificuldades nas operações matemáticas, ou por apresentarem defasagem idade-série. Assim, de forma geral, os alunos da 4a C apresentavam defasagens no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares exigidos para uma 4a série. Alguns apresentavam defasagens em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita, outros em relação aos conteúdos matemáticos, outros nesses dois aspectos. Havia também crianças que não apresentavam especificamente alguma dificuldade de aprendizagem, mas sim "problemas de comportamento", ou seja, os chamados indisciplinados, bagunceiros, que não cumpriam as tarefas exigidas. Dessa forma, nessa 4a série de PIC, pude encontrar alunos que realmente iniciavam o processo de alfabetização e letramento, mas também alunos que apenas necessitavam de um maior contato com a leitura e a escrita para que pudessem apropriar-se mais intensamente dos textos.

Além disso, no prontuário de alguns estudantes da turma, havia laudos psicológicos ou relatórios pedagógicos sugerindo possíveis distúrbios de aprendizagem ou de comportamento. Por exemplo, um dos garotos estava diagnosticado como hiperativo, outro tinha

1 Projeto Intensivo de Ciclo, descrito no Capítulo anterior.

um laudo de Síndrome de Gilles de la Tourette[2] com suspeita de dislexia e, para outros, havia uma solicitação de avaliação psicológica ou fonoaudiológica.[3] Havia também um garoto cego.

Subjacente, assim, à montagem da classe, está a ideia de organizar uma classe homogênea, ou seja, uma classe onde todos tivessem um histórico de fracasso escolar. Isso produziu uma turma com um estigma de "classe difícil", tanto em relação à aprendizagem como ao comportamento. A fala de uma professora da escola exemplifica bem isso: "*Ai que classe difícil*" (RA,[4] de 04/06). As próprias crianças analisam essa visão que a escola tem da 4a série C:

> *Nati*[5] *fala que "algumas tias julgam" a sala deles. Flávia: "Por que isso acontece?". Um aluno responde: "Quando um desobedece, a culpa vai para os outros". Outro responde: "Tudo o que acontece na escola é culpa da 4ª C". Todos falam ao mesmo tempo sobre o assunto. Yan conta que tudo que acontece na escola "*é culpa da 4ª C*". Júlio fala que "se explodir" algo, "foi a nossa sala que fez".* (Excerto de grupo focal, grifos meus)

A professora Solange avaliava que a montagem da classe, com tantas crianças com dificuldades tanto de aprendizagem como de comportamento, não era produtiva. Em diferentes momentos, avaliava que as classes heterogêneas eram melhores para trabalhar, pois "*Os problemas ficam diluídos*" (RA de 29/05).

---

2 A síndrome de Gilles de la Tourette (SGT) é um transtorno neuropsiquiátrico, que se inicia na infância, caracterizado pela presença de tiques motores e vocais (Chien; Barbosa; Miguel, 2001). Ver nota abaixo sobre processo de medicalização da vida escolar.

3 A grande quantidade de laudos e pedidos de encaminhamento a especialistas da saúde é sintoma do processo de medicalização e biologização da vida escolar que estamos revivendo atualmente. Sobre a crítica a esse processo, ver Moysés (2007), Eidt e Tuleski (2007) e Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010).

4 Sigla para excerto de registro ampliado.

5 Os nomes fictícios das crianças foram escolhidos por elas.

No decorrer do ano, a classe foi adquirindo o estigma de ser uma das piores turmas da escola, estigma esse divulgado nas conversas na sala dos professores, nas conversas com as mães e entre os próprios alunos da classe e da escola. Parecia reeditar "antigas" práticas de montagem da "classe dos fracos", "classe dos burros" ou "classe especial", fortemente denunciadas por Patto (1999), Machado (1994) e Crochík e Crochík (2005).

Apresentei essa descrição da turma porque ela traz importantes elementos para compreendermos o contexto de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, isto é, explicita as condições concretas da vida dessas crianças na escola. Nessa perspectiva, os conceitos de *situação social de desenvolvimento*, trabalhado por Vigotski (1996), e de *posição social*, trazido por Bozhovich (1985), são essenciais.

No caso do estigma de "classe difícil" produzido nesta turma (ou atribuído a ela), a discussão sobre *posição social* ajuda-nos a compreender como tais crianças vão incorporando esse rótulo e comportando-se a partir de tal referência. Segundo Bozhovich, a posição social refere-se ao lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais entre aqueles que a rodeiam.

Para as crianças da classe pesquisada, o estigma de "classe difícil" impedia que a atividade de estudo determinasse de fato a posição das crianças como estudantes na escola. Ou seja, nessa posição social, a atividade de estudo não se forma (ou se forma de maneira incipiente). Nossas crianças não ocupavam, frente à escola e frente a elas mesmas, a posição de estudantes, e sim a posição de "crianças-problemas".

Como resultado, a turma parecia comportar-se conforme o esperado. Assim, uma das características da 4ª série C, que impressionava qualquer visitante desavisado, era o excesso de indisciplina produzido na sala de aula, com alunos circulando, conversando, brincando, brigando. Era uma classe conhecida por seus problemas de comportamento. Uma classe agitada, barulhenta, desafiadora: *"as crianças gritavam, brigavam, algumas recusavam-se a fazer as tarefas propostas"* (RA de 01/09). As próprias crianças reconheciam o quanto a turma era agitada:

> *Flávia fala que a 4ªC é um pouco barulhenta. Todos dizem: "É!!". Amanda: "Pouco? Você falou pouco, professora? É muito!". Flávia pergunta se a classe do jeito que é ajuda ou atrapalha a aprender. Todos dizem que "atrapalha". Ivo: "com o barulho não consigo concentrar".* (Grupo focal)

A relação entre a posição social ocupada por essas crianças e a atitude das diferentes pessoas da escola frente a tal posição cria um ciclo vicioso gerador de indisciplina. Os estudantes que, em seu percurso escolar, viveram histórias de fracasso, são colocados na posição social de fracassados e, dessa maneira, as ações das pessoas que os rodeiam (professores, colegas, outros profissionais da escola, pais) impedem ou dificultam a formação da atividade de estudo e favorecem que nossos estudantes assumam a posição de alunos fracassados e indisciplinados. Bozhovich (1985, p.136, grifos meus, tradução minha), com base em suas investigações com estudantes, analisa a mesma relação:

> As pesquisas com os alunos indisciplinados confirmaram evidentemente os dados obtidos no estudo com os alunos fracassados. Demonstraram que a má conduta do aluno surge com muita frequência como uma *forma de protesto* contra a atitude com ele, como uma reação ante ao fracasso, como um meio de reafirmar-se entre os que o rodeiam, e às vezes, em alunos de maior idade, como meio de fazê-lo frente a si mesmo.

Uma questão que me fiz muitas vezes durante a permanência em campo, presenciando tantas cenas de indisciplina, foi: quais são as relações entre os problemas de indisciplina e o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo? A partir do processo de análise dos dados, posso afirmar que os comportamentos indisciplinados, tão presentes na turma investigada, expressam o movimento dialético entre a posição social que os alunos ocupam na escola e as atitudes dos estudantes frente a essa posição. Esse movimento é condição objetiva para a atribuição de sentido pessoal à atividade

de estudo porque produz uma forma do estudante relacionar-se com tal atividade permeada por uma vivência negativa frente ao estudo.

Outra característica da turma era que os estudantes eram mais velhos do que se esperava para uma turma de 4a série e principalmente as meninas estavam bem desenvolvidas fisicamente. Assim, questões da puberdade e do início da vida sexual estavam em pauta e tinham grande destaque na conversa entre os estudantes. Falavam sobre seus *orkuts*[6] e as mensagens recebidas, comentavam sobre os beijos que viram na hora do recreio e, inclusive, havia aqueles e aquelas que já namoravam. Nos cadernos das meninas, havia corações desenhados e letras de músicas românticas. Além disso, surgiam muitos comentários sobre os relacionamentos amorosos entre eles, comentários esses que nem sempre correspondiam à verdade e eram classificados por eles como fofocas.

> *Nati tem recebido cartas de amor de um menino da 4ªA. Me mostrou a carta de hoje. Nati sente um misto de raiva e orgulho. Diz que não quer saber do menino, rasga sua carta, mas, em outro momento, respondeu. Disse que respondeu para ele esquecê-la. Também já vi o mesmo menino cercando Nati na hora da saída. Tenho percebido essa efervescência amorosa na classe: trocas de cartas, paqueras, pedidos de beijo, danças sensuais, cochichos. Definitivamente estão entrando na adolescência.* (RA de 01/09)

Nessa "efervescência", é interessante notar o papel dos amigos e do grupo em seu cotidiano escolar. Em muitos momentos, presenciei cenas em que se sentiam pressionados pelo grupo no sentido de adotarem posturas que rompessem com papéis considerados infantis, por exemplo, dançar na festa junina. Ou o próprio grupo exercia essa pressão chamando de "crianças" aqueles estudantes que não correspondessem ao papel de adolescente.

---

6 *Orkut* era o nome de uma das redes sociais, via internet, muito usada no Brasil no início dos anos 2000.

Sobre esse aspecto, vale a pena destacar o conceito de *situação social de desenvolvimento*. Segundo Vigotski (1996), para compreender o desenvolvimento psicológico infantil, não basta considerar apenas a etapa de desenvolvimento da criança, nem suas condições cognitivas de aprendizagem. É fundamental compreender a situação social de desenvolvimento do sujeito.

Os sujeitos desta pesquisa eram quase adolescentes e, para estudar as características e dinâmica deste período, tendo como referência a Psicologia Histórico-Cultural, é necessário ter clareza de que não existe uma adolescência em geral, descolada da vida social e histórica. Nesse sentido, o conceito de situação social de desenvolvimento ajuda-nos a superar uma compreensão biológica desse período da vida, ressaltando a relação que o sujeito estabelece com o mundo.

Pensando na periodização do desenvolvimento humano, na adolescência, ocorre uma transformação importante da atividade principal, que passa a ser a atividade de comunicação íntima pessoal. Segundo Vigotski (ibidem, p.23, tradução minha), a adolescência é uma idade de transição em que ocorrem mudanças radicais de interesses, forma-se uma nova estrutura de interesses. Isso deve ser considerado se quisermos compreender o desenvolvimento do adolescente:

> Se não se leva em conta este fato, não se poderá compreender porque se produz habitualmente, no processo de desenvolvimento do adolescente, em seu estudo mais crítico, uma queda em seu rendimento escolar, o piorar dos hábitos antes estabelecidos, sobretudo quando se revela para a criança um trabalho produtivo de caráter criativo.

Vigotski distingue duas características fundamentais desse período de transição: a ruptura e extinção de velhos interesses e a maturação de uma nova base biológica que permite o desenvolvimento de novos interesses.

Voltando aos sujeitos desta pesquisa, as situações observadas evidenciam essas mudanças de interesse e, talvez, de atividade

principal, na direção da formação da comunicação íntima pessoal como atividade dominante. A compreensão dessa mudança pode ajudar-nos a entender os comportamentos indisciplinados da turma, como analisa Bozhovich (1985, p.262-3, tradução minha):

> [...] a má conduta dos alunos geralmente é uma consequência de seu desejo de conquistar, por meio da falsa temeridade, da bobeira etc., a estima dos companheiros, já que não podem fazê-lo mediante qualidades positivas. Às vezes, a indisciplina nesta idade expressa a aspiração do aluno em se contrapor ao coletivo, o desejo de demonstrar sua incorrigibilidade. Tudo isto é também uma consequência de sua incapacidade de encontrar seu lugar entre os companheiros.

Essas reflexões acerca da situação social de desenvolvimento e da posição social de nossos estudantes ajudam-nos a compreender o contexto de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, mas também geram novas perguntas: como organizar o ensino de maneira a contemplar as mudanças de interesse neste período de transição? Como lidar com os comportamentos indisciplinados a partir da compreensão de sua produção? Quais são as transformações no sentido pessoal da atividade de estudo geradas pela mudança de atividade principal? São questões que, embora não sejam diretamente respondidas por esta pesquisa, merecem maiores investigações e considerações no que diz respeito à organização do ensino com estudantes adolescentes. Além disso, quis trazê-las por entender que refletem aspectos essenciais do fenômeno investigado.

Outro elemento essencial do contexto da atividade de estudo refere-se aos *significados sociais da escola e do estudo*. Especialmente nas entrevistas, as crianças expressaram esses *significados* divulgados por suas famílias ou pela escola. Aparece muito fortemente a ideia de que a escola serve para que se tenha um futuro melhor, um emprego bom, "*para não empurrar carroça quando ficar grande*" (frase de Roberto durante grupo focal).

Flávia: O que sua família fala da escola, por exemplo?

Nati: Que tem que estudar muito pra ser alguém na vida. (Excerto da entrevista com Nati)

Fernando: Minha mãe falou que, quanto mais eu estudar, mais tempo eu ficar na escola, mais eu vou ter chance de arrumar um trabalho bom e de ter uma família melhor, uma casa bonita, um monte de animal. (Entrevista com Fernando)

Relacionam o estudo com o mercado de trabalho e sonham com profissões clássicas (ser médico, advogado, professor, piloto). Por outro lado, em sua vida, os adultos de referência pouco estudaram ou também tiveram uma história de fracasso escolar. Levando em conta sua realidade social e econômica imediata, a relação entre "ter um futuro bom" e o estudo escolar parece ficar distante e ter pouco sentido.

Flávia: Mas ser alguém na vida, o quê? O que você queria ser?
Nati: Médica ou professora.
F: Ah é? Médica ou professora?
N: Ou veterinária.
F: E qual você prefere dessas três?
N: Veterinária. (Entrevista com Nati)

A própria professora, ao falar da importância do estudo na vida dos alunos, relaciona-o com o mercado de trabalho e o futuro.

Quando mostrei a pergunta sobre "por que vão à escola?" e conversamos sobre isso, Solange me contou que, recentemente, Vítor, quando foi repreendido, disse que, se não passar de ano, irá deixar a escola, parar de estudar. Solange disse que conversou com a classe e explicou que, hoje em dia, para ter qualquer tipo de emprego ou ocupação, exige-se um alto grau de escolarização. Disse que separou um texto de jornal sobre esse tema para ler com a classe hoje. (RA de 30/09)

Especialmente no fim do ano letivo, Solange também trabalhou muito com a ideia de que os estudantes precisavam estudar para não reprovar.

Solange: "Estamos a um passo da 5ª série, não é mais hora de brincar. A prioridade é o estudo. Semana que vem já é 6 de outubro". (RA de 02/10)

Solange me disse que conversou com eles sobre o fim do ano e a proximidade do resultado: passar de ano ou não. Disse a eles que não espera que ninguém repita de ano, mas isso depende do trabalho deles. Falou que teve uma conversa séria com eles a respeito do fim do ano: "vocês querem ter um Natal feliz, com mamãe, papai, vovô, vovó felizes, todo mundo feliz porque passaram de ano? Então tem que caprichar nesse final de semestre". (RA de 02/10)

As crianças também assumem o discurso de que, para não reprovar, é preciso estudar e, ao final do ano, estavam muito ansiosas com a eminência da reprovação, embora não tivessem muita clareza sobre o que faz reprovar ou passar de ano:[7]

Marco começa a conversar comigo sobre a reprovação. Quer saber quem eu acho que vai reprovar, o que eu acho sobre ele, se vai reprovar ou não. Diz que acha que as meninas são mais inteligentes porque, no ano passado, mesmo as meninas bagunceiras passaram de ano. Explico que há uma diferença entre ser inteligente, aprender e ser bagunceiro, que a pessoa pode ser bagunceira, mas, mesmo assim, aprender e fazer as lições. Me parece que esse menino acha que a causa da reprovação é a bagunça e por isso tem muito medo de reprovar de novo. Acha que não tem um comportamento adequado o suficiente para passar de ano. Digo-lhe que ele é inteligente, que faz as lições, que estuda em casa e,

---

7 Viegas (2007), em uma pesquisa sobre os impactos da progressão continuada na vida escolar, analisa que seus sujeitos de pesquisa, estudantes de 4ª série, também têm pouca clareza sobre "o que precisa para passar de ano". A autora apresenta outras pesquisas que constatam o mesmo.

portanto, tem todos os critérios para passar de ano. Ele diz que, em casa, sua mãe sempre cobra as lições e não deixa ele jogar videogame o tempo todo. Conversamos um tempão sobre o tema da reprovação e Marco parece ter muito medo de reprovar de novo. (RA de 29/07)

O que chama atenção nesses significados sociais da atividade de estudo que circulam na escola, tanto no caso da relação com o mercado de trabalho como na relação com a reprovação, é que não aparece a finalidade da escola no que diz respeito à promoção da aprendizagem e ao acesso ao conhecimento. Tal discussão será aprofundada no eixo "Desenvolvimento da atividade de estudo", pois esses significados também aparecem como motivos da atividade de estudo para nossos estudantes. Por hora, ressalta-se que a constituição e a apropriação desses significados está permeada pelo processo de alienação que impossibilita que os homens apropriem-se da relação com o gênero humano, nesse caso, da forma dos conteúdos escolares.

Outra fonte de significados sociais sobre o estudo e a escola, bastante comentada pelos estudantes, é a televisão. Em diversos momentos, participei de conversas sobre a que assistem na TV, pois essa é uma de suas atividades mais corriqueiras fora da escola. Os programas mais comentados eram os desenhos animados assistidos pela manhã, antes do horário escolar, como "Naruto", "Padrinhos Mágicos", "Meninas Superpoderosas" etc. As novelas e minisséries também apareciam em seus comentários, especialmente as séries "Rebeldes" e "*High School Musical*", que tem como cenário a escola. Quando perguntei às crianças como seria a escola ideal, são as escolas desses programas que aparecem como referência.

Milla fala que a escola deveria "ter festas todas as noites", poderia "ficar sem uniforme", ser um local em que pudessem "dormir" e "namorar". [...] E completa: "E também fazer tudo o que a gente gosta, passeios, ter festa todas as noites". Sobre ter festas toda noite, Flávia pergunta se seria uma escola ou uma boate. Milla diz: "de noite tem festa. Tem horário para estudar. De dia pode sair para passear". Fernando concorda com Milla e acrescenta que a escola deve ter piscina e

tobogã, "pra gente se divertir brincando". Tábata e Harley concordam com os colegas: "A mesma coisa que a deles." Milla fala que "a mãe deveria colocar o filho na escola e ele só sair quando terminar" os estudos. Flávia: "Ah, vocês iam ficar morando na escola?". Milla: "Isso". Fernando diz: "Ela está falando de uma escola tipo 'Rebeldes'". Milla, sorridente, responde: "Isso, Fernando!". Flávia: "Ah, tipo uma escola-internato?". Dizem que sim. Para Harley, "a escola deveria ter médico, porque tem muita gente que fica doente nessa escola". (Excerto de grupo focal).

Esse significado social da escola atrelado à diversão também aparece como um dos motivos da atividade de estudo, a ser discutido no próximo eixo de análise.

Os programas televisivos fazem parte da constituição do imaginário e da consciência social que se constitui nos dias de hoje. Assim, analisar seu impacto na atividade educativa é necessário e urgente. Avalio que ainda há poucos estudos sobre as repercussões das representações da escola na mídia no cotidiano escolar. Uma referência importante é o trabalho de Del Rio, Alvarez e Del Rio (2004) em que avaliam, a partir de uma longa pesquisa, os impactos da TV na infância, destacando aspectos como o desenvolvimento cognitivo, a atenção, a imaginação, a construção da realidade, o desenvolvimento moral e a atividade cotidiana das crianças.

Um dos elementos essenciais quando se analisa o contexto da atividade de estudo refere-se ao *sistema de relações sociais* em que os estudantes estão inseridos, ou seja, a relação que estabelecem com os próprios colegas de classe, com a professora e até mesmo com a pesquisadora. Esse elemento é fundamental, pois destaca o papel do outro no desenvolvimento humano, sendo um dos pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural.

Sobre a *relação com os colegas*, chamava-me atenção a enorme quantidade de brigas e discussões entre as crianças. Em quase todos os registros das minhas observações, há relatos de discussões, provocações, brigas entre as crianças, broncas da professora e até mesmo "visitas" à sala do diretor por causa desses episódios.

As crianças voltam para a sala de aula após o ensaio da festa junina e Solange irá aplicar a prova de matemática. Chegam agitadas e Solange tenta organizar a sala, pede para organizarem as carteiras. Marcelo empurra as carteiras como se fosse uma brincadeira de carrinho bate-bate. Não quer sentar no lugar proposto por Solange e incomoda a professora e os colegas. Há uma grande confusão. Os meninos querem sentar no lugar das meninas para fazer a prova. Mara chora, as meninas ficam bravas. Há gritaria, confusão. Marco me diz que os meninos querem sentar lá porque as meninas querem colar. Solange grita, dá bronca. (RA de 09/06)

Durante a realização dos grupos focais, também presenciei e precisei intervir em situações de brigas e provocações entre os participantes, especialmente em relação à divisão dos materiais.

Os próprios estudantes reconhecem que a turma era "briguenta", mas, ao explicarem os motivos das brigas e discussões, sempre atribuíam a culpa ao outro: é o colega que provoca, que começa a briga.

Flávia: E na sala de vocês tem muita briga, né?

Yan: Não, só tem discussão. Briga é na hora da saída.

F: Mas por que tem essas brigas e discussões?

Diego: Quando tinha o Guilherme, porque ele xingava os outros, aí, quando a gente ia xingar ele, a professora defendia ele.

F: Mas agora não tem mais o Guilherme e às vezes vocês brigam. Por que vocês brigam?

D: Ah, porque às vezes tem uns moleques chatos que querem mandar na sala.

F: Quem quer mandar?

D: Às vezes o Marco fala pra nós, quando a gente está fazendo lição, daí eles começam a aloprar.

F: E você Yan, o que acha?

Y: Ah, é porque às vezes eles fazem brincadeira de mau gosto, daí a outra pessoa não gosta e vai querer revidar. Assim, o Marcelo xinga o Diego, daí o Diego xinga ele, daí o Marcelo não gosta e vai pra cima. (Entrevista com Yan e Diego).

Reconhecem também que um dos principais motivos desses episódios é a fofoca, ou seja, comentários, nem sempre verdadeiros, sobre a vida dos outros.

> *Flávia lê a pergunta para Tiago: Como é a relação entre os alunos da classe? Vítor responde: "horrível". Tiago pergunta: "como é a relação? Horrível. Tem horas que xingam uma pessoa e falam que é outra pessoa". Fernando: "*é verdade*". Ele explica: "a professora viu um monte de gente atacando algo e fala que é outra". Flávia diz: "uma coisa muito importante que acontece na classe que é assim, acontece alguma coisa, daí fala que é outra pessoa, como se fosse uma fofoca?". Yan: "*é, mas daí a professora acredita. Se ninguém falar quem foi, ela acredita em quem mentiu*". Flávia diz: "foi o Vítor, mas se eu digo que foi o Yan ela acredita, é isso?". Yan continua: "*é, mas se a classe toda falar que não fui eu, daí ela acredita. Se todo mundo corrigir a mentira, daí ela acredita*".* (Grupo focal)

Avaliam que essas brigas têm um caráter negativo e atrapalham o andamento das atividades escolares:

> *Flávia pergunta se a classe do jeito que é ajuda ou atrapalha a aprender. Todos dizem que "atrapalha". Ivo: "com o barulho não consigo concentrar". Júlio diz que "quando está silenciosa, aí ajuda". Milla diz que "ajuda quando todo mundo cala a boca, quando fica silêncio".* (Grupo focal)

Por outro lado, um dos principais motivos para ir à escola é encontrar os amigos. E, mesmo nos dias em que a professora avisa que não haverá aula, é comum encontrar algumas crianças da classe na frente da escola, só para encontrar os colegas.

> *Milla gosta dos amigos, diz que, na escola, sempre pode ver os amigos, que, em casa, não vê, mas diz que, às vezes, visita os amigos da escola, vai à casa de alguns. Harley diz que quase não encontra os amigos na rua.* (Grupo focal)

Levando em conta que essas crianças estão na idade de transição, ressalta-se o papel do coletivo de amigos na configuração de sua atividade de estudo. Bozhovich (1985) destaca esse aspecto também em suas pesquisas e constata que, para os adolescentes, um dos motivos centrais para ir à escola é encontrar seu lugar entre os companheiros de classe. Aponta, por outro lado, que uma das principais fontes de inquietude entre os adolescentes é ser rechaçado pelos colegas.

> A vida escolar constitui, para os adolescentes, uma parte orgânica de sua própria vida e o coletivo escolar é, para eles, o meio mais próximo que começa a determinar diretamente a formação de numerosos aspectos de sua personalidade. (ibidem, p.262, tradução minha)

No caso das crianças em foco, como a formação desse coletivo ocorre de forma espontânea, sem mediação dos profissionais da escola que poderiam organizar e promover relações humanizadoras entre os estudantes, prevalece uma relação de disputa entre eles, permeada pela posição social que ocupam. Nesse sentido, a relação entre os colegas pode ser um dos elementos que impossibilita a formação da atividade de estudo na medida em que dificulta que os motivos dessa atividade se formem.

> Outra causa da diminuição entre os alunos da atitude positiva para o estudo é, em nossa opinião, a debilitação da motivação social para o estudo, o que está relacionado com um trabalho incorreto dos professores na organização do coletivo infantil e de sua opinião social. (ibidem, p.210, tradução minha)

A *relação com a professora* diferencia-se da relação com os colegas. Solange era considerada pelas crianças como uma boa professora, que ensinava, que os tratava com respeito, não brigava ou gritava sem motivo.

> *Flávia pergunta o que acham da professora Solange. [...] Ivo: "legal". Flávia pergunta quem acha legal e por que acha legal. Nati*

> *fala "eu acho ela legal, porque, porque, porque, porque sim". Mara responde que a professora é legal "por causa que ela ensina a gente". Milla fala que Solange é legal "porque ela deixa a gente ir no banheiro, porque nem era pra ir muito, era pra ir uma vez e ela deixa ir um monte de vezes no banheiro".* (Grupo focal)
>
> *Para Fernando, "ela é a mais legal" que já teve, "foi a professora que mais teve paciência com nós todos".* (Grupo focal)

As crianças estabeleceram com Solange uma relação afetuosa e buscavam, em muitos momentos, chamar-lhe atenção, ficar próximos dela.

> *Começam a fazer os problemas de matemática. Várias crianças chamam Solange ao mesmo tempo. Não esperam que ela termine de escrever na lousa ou que atenda outro aluno. Tenho reparado que é essa uma constante, todos falam ao mesmo tempo, querem chamar atenção, interrompem Solange no meio de uma explicação, a cutucam para chamá-la.* (RA de 29/08)

A própria Solange avaliava que uma das funções do professor é estabelecer essa relação afetiva e, com isso, fortalecer a autoestima dos estudantes. Dessa forma, buscava aproximar-se das crianças, conversar sempre com elas e, uma vez por semana, levava a turma para a quadra simplesmente para que brincassem livremente.

> *Conversamos um pouco sobre a autoestima. Solange acha que é papel do professor levantar a autoestima do aluno, mostrando que ele pode aprender. Principalmente nessa classe em que várias crianças tinham defasagens no processo de aprendizagem, é fundamental fazer o aluno acreditar que pode aprender. Solange diz que o aluno deve ter um laço estreito com o professor, um laço de identificação, servir como modelo. Se o professor não representar nada para a criança, não ocorre aprendizagem. Solange, em vários momentos, enfatizou a importância da afetividade na aprendizagem dos alunos.* (Trecho da entrevista com a professora Solange)

Mas nem sempre a relação professor-aluno era tão tranquila. Em muitos momentos, as crianças provocavam ou desrespeitavam a professora sem um motivo evidente. Gritavam com ela ou até mesmo a xingavam. Solange, como professora experiente, procurava lidar com essas situações da melhor maneira possível. Embora muitas vezes perdesse a paciência e gritasse com os alunos, tinha clareza de que não podia agir da mesma maneira que eles, afinal eram crianças e era ela a autoridade da classe.

Essa relação com as crianças produz resultados interessantes. Alunos antes arredios, que evitavam contatos afetivos ou eram agressivos com a professora, vão se transformando. A atenção de Solange, sempre carinhosa, vai produzindo reações afetivas mais saudáveis. Por exemplo, Diego, no início do ano, era uma criança muito impulsiva, gritava, falava palavrões. Solange, por vezes, ficava nervosa, mas, de forma geral, procurava não se abalar e, de modo firme, mas carinhoso, conversava com ele. Aos poucos, ele foi se transformando, passou a ajudar a docente e a demonstrar afeto:

> *Quando toca o sinal, as crianças vão embora correndo, mas Diego fica na sala ajudando Solange arrumar as carteiras. Solange faz algum elogio a ele e passa a mão em seu rosto. Ele encosta seu corpinho na professora, como se quisesse um abraço, um beijo. A professora o abraça e ele se entrega ao abraço. Nem parecia aquela criança tão difícil do início do ano. Solange pede para ele me abraçar também e ele me dá um abraço gostoso. Ele vai embora e eu e Solange conversamos sobre isso, sobre essa necessidade de afeto do menino. A cena foi emocionante.* (RA de 19/08)

Outro elemento central nesse contexto de atribuição de sentido é a própria *relação com a pesquisadora*. Desde que cheguei na 4a C, fui bem recebida pelas crianças, que queriam saber quem eu era, o que estava fazendo ali, queriam ver meus materiais e perguntar coisas, em um misto de curiosidade e receio. Com algumas crianças, especialmente Harley, Yan e Diego, demorei um pouco mais para estabelecer uma relação de confiança.

De qualquer maneira, desde o início, vinham conversar comigo, queriam olhar o caderno de campo, pedir minhas canetas emprestadas e fazer perguntas sobre os mais variados assuntos. Mesmo eu explicando, em vários momentos, que estava fazendo uma pesquisa ali, meu papel não ficava claro para eles: seria eu uma futura professora, estagiária aprendendo a profissão? Ou uma psicóloga que veio trabalhar na "classe dos loucos"? Ou alguém que está anotando tudo para depois mostrar para o diretor? Ou ainda uma aluna um pouco diferente que fica de castigo na sala dos professores durante alguns recreios? Todas essas questões foram feitas pelos estudantes e sempre aclaradas, explicando-lhes que as anotações do meu caderno não seriam mostradas ao diretor e relembrando-lhes os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, as crianças sempre podiam olhar meu caderno e, inclusive, fazer anotações nele.

As solicitações de atenção à professora e a mim eram frequentes. Muitas vezes, pediam-me para sentar ao lado e não era para ajudar na lição, era só para estar ali, junto. Em algumas ocasiões, levei desenhos para pintar e piadas infantis para distribuir para as crianças. Todos queriam, pediam mais, faziam encomendas.

Em diferentes momentos da pesquisa, alguns estudantes expressavam sua necessidade de afeto e atenção: "*Queria que você fosse minha mãe*" (RA de 14/05), "*Queria que você fosse minha tia*". Essas expressões acentuaram-se durante a realização dos grupos focais: "*Ô Flávia, quero ficar aqui até meia noite, pode*?" (fala de Nati), "*Eu queria morar aqui*" (fala de Vítor).

Por outro lado, em algumas situações, por exemplo durante os grupos focais ou em aulas em que a professora havia faltado ou se atrasado, precisei assumir uma posição de mais autoridade perante a turma.

> *Fico na frente da sala e digo que iremos fazer uma competição de adivinhas e pego uma das folhas que levei. Nesse momento, as crianças, principalmente os meninos, já não me escutam mais, fazem estalinhos, circulam pela sala, correm, olham a janela e simplesmente me ignoram. Alguns meninos interagem comigo e tentam falar algumas charadinhas*

> *para a classe, mas logo desistem. Tentei falar com a classe toda, mas fui simplesmente ignorada. Foi uma sensação horrível de falta de controle e senti na pele a dificuldade de Solange para ter o mínimo de controle e autoridade sobre a turma. Há uma dificuldade muito grande para trabalhar com essa classe coletivamente. Solange consegue fazer um trabalho muito bom com as crianças individualmente, mas a coisa se perde quando o trabalho é coletivo. Não se respeitam, procuram chamar atenção o tempo todo. Fiquei bem angustiada com a experiência. Resolvi sentar e apenas ficar com eles.* (RA de 09/06)

Em situações mais informais, de jogos e brincadeiras, estabelecer uma relação que se aproximasse da atividade de estudo foi mais fácil, como analiso no próximo eixo. De qualquer maneira, a análise da relação dos estudantes com a professora e com a pesquisadora revela o papel do afeto na constituição da atividade de estudo, pois essa relação vai produzindo transformações nessa atividade.

Em síntese, neste eixo de análise, discuti alguns aspectos essenciais do contexto da atividade de estudo. São condições objetivas do processo de atribuição de sentido pessoal a essa atividade, necessárias à compreensão da produção do objeto de pesquisa a partir da realidade social.

Desenvolvimento da atividade de estudo

Este eixo de análise abrange a estrutura da atividade de estudo e foi inspirado nas proposições de Leontiev acerca da estrutura da atividade humana. Assim, busquei identificar, nos dados de pesquisa, os elementos que compõem a atividade de estudo, ou seja, os *motivos* dessa atividade, as *ações* de estudo desenvolvidas e seus fins, e as condições para a realização dessas ações. Aqui recupero a unidade de análise, *a relação entre os motivos e ações da atividade de estudo*.

Comecemos pelos *motivos*. Ao analisar os dados, categorizei os motivos em *motivos expressos pelas crianças* e *motivos vividos*. Os primeiros correspondem àqueles motivos falados pelas crianças nas

entrevistas ou nos grupos focais, e que, em sua maioria, estão atrelados aos significados sociais da atividade de estudo, apresentados no eixo "Contexto da atividade de estudo". Os segundos referem-se aos motivos vividos pelas crianças e produzidos a partir das ações desenvolvidas na própria atividade escolar, sejam de estudo ou não. Relacionam-se especialmente com a dimensão afetiva da atividade. É possível, inclusive, nomear os primeiros como motivos estímulos ou motivos compreensíveis e os segundos como motivos geradores de sentido ou motivos realmente eficazes. Entendo, também, que os primeiros podem transformar-se nos segundos (e vice-versa), o que nos permite vislumbrar transformações no conteúdo da atividade de estudo na direção de uma atividade verdadeiramente humanizadora.

Durante a pesquisa de campo, especialmente nos encontros com os grupos de crianças e nas entrevistas individuais, perguntei diretamente aos estudantes por que vinham à escola, por que tinham de estudar e qual era a importância da escola e do estudo em suas vidas. O objetivo dessas questões era conhecer quais eram os motivos da atividade de estudo. Os motivos expressos por praticamente todas as crianças referem-se à preparação para o mercado de trabalho e a seu futuro quando adultas, o que coincide com as significações sociais dessa atividade, apresentadas anteriormente. Nati explica a finalidade da escola:

> *Flávia: E pra você, qual é a importância do que você aprende aqui na escola na sua vida?*
>
> *Nati: Que vai servir quando eu vou ser adulta, num emprego.*
>
> *F: Mas vai servir como assim, o que você pensa?*
>
> *N: Tem conta, tipo assim, se eu for trabalhar num caixa, eu vou saber contar dinheiro e pra outras coisas.* (Entrevista com Nati)

Mesmo quando mencionam a aprendizagem e o estudo, esses dois elementos relacionam-se com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho no futuro. Ou ainda os alunos expressam uma visão utilitária do conhecimento.

> *Flávia faz a pergunta: "Por que vocês vêm à escola?". Milla é a primeira a levantar a mão. Fala que vai à escola "para estudar, ué". "Estudar o quê?", pergunta Flávia. Milla responde: "Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, tudo." Fernando: "Para aprender, para aprender e estudar, ficar esperto e só." Tábata: "Para aprender e estudar as coisas que a professora ensina". Harley: "Para ter postura, estudar e aprender a ler e escrever". Flávia: "E por que é importante a gente aprender a ler e a escrever, ter postura, ser esperto?". Fernando fala que é para conseguir um "trabalho bom e uma condição de vida melhor". Milla: "Para, quando a gente crescer, a gente ter uma família, a gente ter tudo de bom, não essas coisas ruins". Tábata: "Pra poder crescer na vida e aprender as coisas que é bom na vida".* (Grupo focal)

Paro (2001b, p.6), em suas pesquisas em escolas públicas, também observa o quanto a função da escola está relacionada com a obtenção de um trabalho no futuro, especialmente para a classe trabalhadora:

> Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda "para ter uma vida melhor", mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que "ter sucesso" ou "ser alguém na vida" é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois.

Mas o autor questiona se o preparo para o trabalho deve mesmo ser a função da escola. Postula, a partir de uma concepção marxista de educação e de homem, que o trabalho é a mediação que o homem necessita para se constituir historicamente. É, também, princípio explicativo do processo de humanização. Porém, no modo de

produção capitalista, o trabalho, que adquire amplamente a forma de emprego, é fonte de aniquilamento do ser humano como sujeito. Nesse sentido, Paro remete-nos ao conceito de alienação e analisa que preparar para o trabalho, em nossa sociedade, significa, na verdade, preparar para o mercado de trabalho, preparar para a exploração e a alienação. A escola deixa, assim, de contribuir para a formação de um homem humanizado e livre. Avalia que preparar para o mercado de trabalho tem sido uma das principais funções da escola na sociedade capitalista e também um de seus grandes erros.

> Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. (ibidem, p.9)

No caso desta pesquisa, quando se analisa a relação desse motivo, preparar para o trabalho, e as ações realizadas, que analisaremos adiante, vemos um forte hiato, uma ruptura, pois as ações não correspondem a esse motivo, nem ao menos no nível analisado por Paro, ou seja, os motivos "preparar para o trabalho" não correspondem às ações realizadas. E, mais importante, esses motivos são externos à atividade da criança, não ocupam um lugar estrutural em sua atividade, seja porque o ingresso no mercado de trabalho ainda está distante de suas vidas, seja porque os conhecimentos escolares

pouco se relacionam com a atuação profissional. Esses motivos cumprem, assim, a função de motivos apenas compreensíveis. Podemos, inclusive, analisar que esses motivos estão no plano dos significados sociais da atividade de estudo, apresentados no eixo "Contexto da atividade de estudo", mas praticamente não têm um sentido pessoal para os estudantes.

Nessa perspectiva, motivos desse tipo contribuem para o esvaziamento do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade, nesse caso a atividade de estudo. O sentido pessoal dessa atividade distancia-se da possibilidade de humanização e aprendizagem de conteúdos potencialmente humanizadores. Martins (2005), em uma pesquisa sobre a formação da personalidade de professores, analisa como as atividades escolares podem ser alienantes quando dirigidas por motivos externos ao sujeito, motivos vinculados à preparação para o mercado de trabalho, que visa à obtenção de conhecimentos de caráter essencialmente utilitários, ou pior, à obtenção apenas de certificados escolares.

> Nestas condições desintegra-se a unidade entre o significado e o sentido destas atividades. As atividades escolares possuem uma significação para a pessoa, mas apenas na medida em que são necessárias para a realização de futuras operações de trabalho. Na medida em que estas atividades encontram-se subjugadas a esta esfera de significação, os motivos encontram-se condicionados pelos fins, ou, por outra, os primeiros encontram-se determinados pelos segundos e não o seu contrário. Como consequência, ocorre um esvaziamento da própria construção do sentido pessoal destas atividades, comprendendo sobremaneira a expressão do sentido no significado. Assim sendo, as atividades escolares têm seu sentido empobrecido quanto mais são determinadas por significações para com as quais o indivíduo não mantém uma relação pessoal afetiva e consciente. (ibidem, p.130-1)

Nas entrevistas e encontros em grupos com as crianças, outro motivo declarado da atividade de estudo refere-se às questões

disciplinares: estuda-se para evitar a reprovação, para evitar broncas da professora ou para evitar castigos, como ficar sem ir à quadra ou à aula de Educação Física.

> *Marcelo não está fazendo nada e Lucas faz uma sugestão à professora: dá um X pra ele para que ele faça lição.*[8] *Olhei para Solange buscando entender essa fala e ela me diz: "O pior é que faz mesmo". Diz que, depois que Marcelo recebe um X, começa a fazer a lição.* (RA de 22/09)

Mas será que as ações realizadas frente a esses motivos correspondem a ações de estudo e produzem aprendizagem? As observações em sala de aula indicam que não. Ao contrário, mostram-nos que são ações cujos fins visam muito mais evitar situações negativas vivenciadas na escola (as broncas, os castigos, a reprovação) do que de fato aprender. Novamente aqui aparece a relação com um dos significados sociais do estudo e da escola, aquele relacionado a evitar a reprovação.

Uma das perguntas realizadas na entrevista ou em conversas informais com as crianças referiu-se à obrigatoriedade de vir à escola. Perguntei se continuariam vindo à escola se não fosse obrigatório. Poucas crianças responderam que não, que não viriam mais, mas a maioria disse que continuaria vindo porque a escola era um lugar onde poderiam encontrar os amigos e se divertir. Quando perguntamos sobre como seria uma escola ideal, a escola dos sonhos, também aparece essa ideia da escola ligada à diversão, à possibilidade de encontrar os amigos:

---

8 Uma das estratégias utilizadas pela professora para controlar a disciplina na sala de aula era anotar o nome dos alunos bagunceiros em uma folha fixada ao lado da lousa. A cada dia, era colocada uma folha nova. O nome era anotado e, ao lado dele, um X para cada comportamento inadequado. Solange combinou com a classe que a família do estudante que recebesse três marcações (três X) seria comunicada e a criança ficaria fora da sala de aula esperando que um responsável a buscasse. Nem sempre isso acontecia e Solange, muitas vezes, evitava colocar o terceiro X.

> *Flávia fala: "Mas como vocês queriam que fosse a escola melhor do mundo, a escola dos sonhos?". Alguém fala que teria piscina. Guilherme fala sobre a escola do CEU.*[9] *Diego: "Que não tivesse ninguém pra mandar." Arnaldo diz que tinha que ser igual escola particular, que tem bichinho. Mara fala que gostaria de "vir com qualquer roupa". Júlio fala que "a escola é legal só de manhã que pode vir com qualquer roupa". Yan: "Que era um espaço livre, sem diretoria, não tinha professora chata, só professora legal que não gritava." Patrícia responde: "Tem piscina, brinquedos e professoras". Raquel fala que a escola deveria ter "professoras legais". Vítor fala que gostaria que os alunos pudessem ir embora a hora que quisessem.* (Grupo focal)

Aqui encontramos um *motivo* importante, não apenas declarado pelas crianças, mas principalmente *vivido*. É um *motivo afetivo* relacionado à presença do outro, e que, embora não se relacione diretamente à atividade de estudo, deve ser considerado na organização da atividade pedagógica. Na análise desse motivo, há duas questões teóricas de suma importância que devem ser levadas em conta: o papel do outro no desenvolvimento humano e a comunicação íntima pessoal como possível atividade principal dos estudantes em foco.

Sobre o papel do outro, discutido em outros momentos do trabalho, vale ressaltar as proposições de Vigotski (1988b; 1995) acerca da lei geral de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que revela o movimento das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas na constituição dos indivíduos. Vigotski afirma que é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos e aponta a mediação simbólica como um dos elementos centrais na formação dos sujeitos humanos.

No caso da atividade analisada nesta pesquisa, o motivo "encontrar os amigos" ou "se divertir" não guarda relação direta com a atividade de estudo, ao contrário, a qualidade da relação entre as crianças

9 Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos públicos voltados à educação, criados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, e localizados nas áreas periféricas da cidade. Seu objetivo é unir educação, cultura, esporte e lazer.

pouco contribui para o aprendizado escolar. Os próprios estudantes avaliam que os colegas mais atrapalham do que ajudam quando o assunto são as tarefas de estudo. Mas, dependendo de como a atividade pedagógica é organizada, esse motivo pode ser transformado em motivo de estudo. Ressalta-se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Não é o que se valoriza na grande maioria de nossas escolas, em que as atividades coletivas são desvalorizadas ou desencorajadas e prevalecem práticas que estimulam a competição entre os alunos[10] (e até mesmo entre os professores),[11] favorecendo o individualismo tão típico de nossa sociedade.

No que diz respeito à comunicação íntima pessoal, atividade principal na adolescência, entendemos que a relação com os amigos e companheiros de classe tem lugar central na formação da personalidade e, nessa perspectiva, faz todo sentido que tal relação seja um motivo importante da atividade desenvolvida na escola. Como salienta Facci (2004, p.71, grifos da autora),

> Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas

---

10 Sobre a competição entre as crianças, ver Palmieri e Branco (2007) que, em uma pesquisa sobre as práticas de socialização na Educação Infantil, analisam a promoção de padrões de interação individualista e competitivo e o reduzido incentivo à experiência coletiva da cooperação.

11 Uma das políticas educacionais do governo do Estado de São Paulo em vigência na época da pesquisa (Gestão PSDB/ 2007-2010/ Governador José Serra), centrada na meritocracia, foi bonificar financeiramente professores e escolas com melhor desempenho. Torna-se necessário analisar os impactos de tal política na dinâmica escolar, mas podemos adiantar que um de seus resultados é a produção da competição entre os professores, além da pressão psicológica entre os docentes para que a escola alcance bons resultados. Para conhecer a lei que implementa o bônus, ver: http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-da-lei-complementar-107808.html (acesso em 9/9/2010). No mesmo site, encontram-se textos criticando o projeto.

tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de *atividade profissional/de estudo*.

Analisando esses motivos afetivos, avalia-se que são motivos que não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados como pontos de partida e se forem trabalhados como mediações para tal atividade. Novamente, valoriza-se o papel do professor na coordenação do grupo de estudantes e na transformação desses motivos afetivos em também motivos cognitivos.

A relação com a professora também aparece como um dos motivos da atividade de estudo e os alunos da classe investigada avaliam que a professora da turma, Solange, conseguiu ensiná-los e foi uma boa professora. Diego e Yan deixam isso explícito:

> *Flávia: E por que você vem na escola?*
> *Diego: Porque eu gosto da minha professora.*
> *[...]*
> *D: Quando eu não faço lição é quando a professora não vem, porque eu não gosto de outras professoras, ela fica forçando nós fazer, ela fica falando "vai rápido, vai rápido" (refere-se à professora substituta).*
> *[...]*
> *F: E como foi esse ano para vocês de aprendizado?*
> *Yan: Foi bem, porque a professora ensinou muito bem nós.*
> *D: Ensinou mais que as outras professoras. Foi a primeira professora que fez eu fazer lição.* (Entrevista com Yan e Diego)

E a professora aparece como um dos elementos mais importantes na relação das crianças com a escola e o conhecimento:

> *Flávia pergunta do que eles mais gostam da classe. Diego responde: "professora, a professora, a professora". Júlio: "a professora". Milla: "a professora e o silêncio". Mara: "eu gosto da professora e das minhas amigas". Nati diz: "das minhas amigas, primeiramente, da professora e de vocês". Amanda dá a mesma resposta que Nati: "de vocês, das*

> *minhas amigas e da professora". Ivo diz que gosta mais "das meninas da 7ª série e da professora".* (Grupo focal)

Da mesma forma, a relação afetiva com a pesquisadora, especialmente nas situações orientadas de aprendizagem, transformou-se, no decorrer da pesquisa, em um motivo para aprender. Em muitos momentos, as crianças solicitavam a ajuda da pesquisadora não porque estivessem realmente precisando, mas simplesmente para estar junto, para se sentirem acompanhadas em seu processo de aprender.

A relação com a professora, com a pesquisadora e com os colegas é, assim, importante *motivo vivido* pelas crianças e ressalta o papel dos afetos na produção da aprendizagem escolar. A grande questão é: como transformar esse motivo em motivo eficaz para a atividade de estudo? A resposta está no resultado das ações das crianças, como veremos adiante.

Algumas crianças da classe observada conseguiram nos mostrar a produção de novos motivos a partir do resultado de suas ações. Ou seja, iniciam as ações de estudo tendo como referência motivos afetivos (satisfazer a professora ou se aproximar da pesquisadora), mas, no decorrer da realização das ações, o próprio processo de realização e os resultados obtidos geravam motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo. O motivo passa a ser aprender.

Leontiev (1988, p.70-1) explica essas transformações de motivo e conclui que a arte da educação é justamente a transformação dos motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes:

> [...] É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições da casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.

Ainda sobre os motivos, havia crianças que estabeleciam uma relação muito interessante com o conhecimento e seu motivo da atividade de estudo era realmente aprender. A escola e o aprendizado tinham para essas crianças importância central em suas vidas. Crianças curiosas, com sede de conhecimento, cheias de perguntas sobre o mundo a sua volta. Infelizmente, essas necessidades de conhecer nem sempre encontravam os objetos do conhecimento na escola e, portanto, nem sempre se tornavam motivos para a atividade de estudo. Ou seja, eram estudantes que queriam aprender e queriam aprender coisas que se relacionavam com os conteúdos escolares, mas não necessariamente os conteúdos, da forma como eram transmitidos, satisfaziam suas necessidades. Fernando é um exemplo emblemático desse fenômeno, uma criança cheia de curiosidades sobre temas científicos, especialmente sobre os animais, mas muito distraída nas tarefas escolares:

> *Fernando senta ao meu lado e novamente quer conversar sobre os bichos. Ele me pergunta sobre os peixes, quer saber como é a reprodução dos peixes-betas,*[12] *pois são peixes de briga: Como é que vai colocar dois betas no mesmo aquário? Será que eles não vão brigar? Eu digo que tem a época certa e ele quer saber qual. Eu não sei. Digo que vou pesquisar.* (RA de 28/04)

As perguntas de Fernando sobre os peixes me fizeram pesquisar:

> *No pátio, quando Fernando me vê, vem correndo, quer saber se eu trouxe as informações sobre a reprodução dos peixes-betas. Digo que sim e ele fica supercontente. Vai comigo para a quadra, quer saber mais informações, quer ler o material que eu trouxe. Enquanto os meninos jogam bola e as meninas brincam de dança ou de jogos, sento com Fernando para lermos sobre a reprodução dos betas. Ele lê empolgadamente,*

---

12 *Betta splendens* é um peixe originário do sudeste da Ásia. São peixes ornamentais de água doce reconhecidos por seu fácil manejo, já que requerem aquários pequenos e, por serem peixes de briga, ficam sozinhos no aquário. Informações extraídas do site: <http://www.bettabrasil.com.br/>.

> *faz perguntas. Diz que irá colocar sua peixinha para reproduzir, pois a barriga dela já está inchada. Pergunta-me sobre o ninho de bolhas, onde comprar algas etc.* (RA de 14/05)

Em poucos momentos das aulas observadas, as curiosidades e questões de Fernando foram consideradas ou se tornaram matéria-prima de discussão. Ao contrário, ele era considerado "diferente" pelo restante da turma e desatento pela professora. E, realmente, em muitas aulas, Fernando ficava desatento, pensando em seus animais, em como conseguir criar filhotes de peixes-betas, entre outras questões. Sua enorme necessidade de aprender não necessariamente tornava-se motivo da atividade de estudo.

Apresentei essa análise dos motivos, classificando-os, em termos gerais, como motivos expressos e motivos vividos, porém é importante ressaltar que toda atividade é polimotivada, ou seja, dificilmente há um único motivo para a atividade de estudo. Mas é fundamental destacar que, embora polimotivada, os motivos ocupam diferentes valorações na estrutura da atividade do sujeito e, portanto, há motivos que ocupam lugar hierárquico superior e isso define as ações do sujeito, já que as ações visam satisfazer às necessidades do sujeito.[13] No caso desta pesquisa, investigar os motivos da atividade é fundamental na compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo. Igualmente central é a investigação das *ações de estudo* de nossas crianças.

Vale relembrar a relação entre os motivos da atividade, as ações e o sentido pessoal, discutida em Capítulo anterior. Duarte (2004, p.55) sintetiza essa relação:

> Na mente humana, há [...] uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. Usando os termos de Leontiev, ao conteúdo da ação, isto é, àquilo que constitui seu

13 É fundamental lembrar que, no caso da atividade humana, a relação entre motivos e ações não é direta, mas sim mediada pela atividade social. Ver Duarte (2004).

> objeto, vincula-se o "significado da ação", ou seja, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz, é a resposta à pergunta: O que o indivíduo está fazendo? Mas a consciência humana, segundo Leontiev, trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O que seria o sentido da ação? Para Leontiev, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

Ao analisar os dados de pesquisa, confesso que foi muito difícil separar aquilo que pode ser considerado *ações dos estudantes* e os *fins dessas ações*. Talvez porque, no processo de observação da execução dessas ações e, até mesmo, quando as crianças relatam suas ações, esses elementos estejam indissociados. Assim, esses dois elementos aparecem conjuntamente. Além disso, não é possível analisar as ações dos estudantes desconsiderando as ações da professora e minhas ações como pesquisadora. Entende-se que a atividade pedagógica compreende a unidade dialética das ações de ensino e de aprendizagem (Bernardes, 2009).

Outra dificuldade encontrada na análise das ações foi definir o que era ação e o que era *operação de estudo*, pois essa definição depende muito mais do lugar que o elemento tem na estrutura da atividade do que de sua aparência externa. Assim, muitas vezes, um elemento da atividade de estudo, por exemplo, a cópia de um texto, que poderia ser uma operação, dado seu caráter automatizado, torna-se ação, pois sua finalidade corresponde ao motivo da atividade. Assim, enfocarei especificamente as ações e não as operações.

As ações de estudo, incluindo suas ações componentes, foram classificadas em *ações de conformação* e *ações de transformação*. As primeiras referem-se às ações que reproduzem e mantêm a ordem vigente e poucas transformações produzem em termos de aprendizagem para as crianças. Nelas, evidencia-se a ruptura entre os motivos da atividade de estudo e a finalidade das ações. As segundas indicam possibilidades de transformação no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. Mesmo que de maneira incipiente,

são ações que produzem (ou podem produzir) capacidades e habilidades que contribuem com o processo de humanização.

Começarei apresentando as *ações de conformação*. Um dos primeiros fatos que me chamou atenção ao chegar na 4a série C foi a grande quantidade de tarefas de cópias a que os estudantes eram submetidos: cópia da lousa, cópia do livro didático, cópia de livros de literatura infanto-juvenil, cópia de folhinhas mimeografadas etc.

Nas entrevistas e grupos com as crianças, perguntei o que achavam das tarefas de cópia e as respostas não foram unânimes: alguns disseram que era uma de suas tarefas preferidas, o que mais gostam de fazer na sala de aula, e outros disseram que a odiavam. Havia crianças que vinham me mostrar, com orgulho, o caderno cheio de páginas preenchidas, mas havia também aqueles que se recusavam a copiar. De qualquer maneira, as tarefas de cópia eram, de forma geral, feitas sem nenhuma atenção das crianças: enquanto copiavam, conversavam e brincavam com os colegas.

> *Pego alguns cadernos para olhar e reparo que as crianças copiaram tão mecanicamente que não fizeram uma divisão entre os dois trava-línguas. Continuaram copiando na mesma sequência, sem deixar uma linha separando os textos, em alguns casos, na mesma linha do trava língua anterior.* (RA de 01/09)

As cópias eram ações tão habituais que, em alguns momentos, em tarefas de resolução de problemas ou de produção de texto, via as crianças esperando que o resultado fosse colocado na lousa para ser copiado, ao invés de tentarem fazer a tarefa proposta.

Ao entrevistar a professora, questionei a finalidade das cópias. Solange apresentou várias justificativas e finalidades para essa tarefa, mostrando-me o quanto é consciente de seu trabalho e o quanto suas ações são planejadas:

> *Conversamos também sobre as cópias. Solange disse que utiliza tal estratégia porque, enquanto a turma está copiando um texto, ela pode atender individualmente os alunos. Outra razão é que a cópia é uma*

> *tarefa que os alunos podem realizar sozinhos, mesmo quando apresentam dificuldades de aprendizagem: "Se sentem capazes de realizar sozinhos". Solange ressalta a valorização da autonomia das crianças na tarefa de cópia. Enquanto eles copiam, ela pode atender individualmente cada aluno, pode olhar os cadernos, corrigir as lições de casa, tirar dúvidas, tomar leitura. Solange avalia que o aproveitamento no atendimento individual é muito maior do que nas atividades coletivas:* "É muito mais proveitoso". *Outra razão é que o estudante sente-se estimulado ao ver seu caderno cheio, sente que produziu. A cópia ajuda também no desenvolvimento da coordenação motora e, com o tempo, o aluno fica mais hábil e ágil para escrever. Ela também acha que a cópia ajuda no desenvolvimento da leitura, pois, para copiar, o aluno precisa, de uma forma ou de outra, ler. Eu conto a ela que perguntei para as crianças como elas copiam. Aquelas que têm mais dificuldades dizem que copiam letra por letra, mas quem já está mais avançado no processo de alfabetização lê três ou mais palavras e depois escreve no caderno. Solange acha que copiar letra por letra é a primeira etapa da cópia, mas depois a criança evolui e passa a aprender com a cópia. Para ela, a cópia não é uma tarefa passiva.* (Entrevista com a professora)

Mesmo com tantas justificativas pedagógicas para a professora, nem sempre a tarefa de cópia alcançava seus objetivos. Para muitas crianças, a cópia era operação automatizada, sem resultados em termos de aprendizagem.

> *Olho a cópia de Harley. Ele pulou uma linha do texto ao copiar da lousa (passou da 3ª linha para a 5ª) e não tinha percebido. O texto ficou sem sentido. Aviso que ele pulou uma linha e ele diz que vai deixar assim mesmo: "Assim termina mais rápido". Começa a fazer um balão de papel.* (RA de 29/07)

Dei o exemplo das tarefas de cópia porque são representativas das tarefas que denominei de tarefas de conformação. Porém, as tarefas de conformação não se restringem às cópias, mas se estendem a todas as tarefas que estão muito mais próximas das operações

automatizadas de reprodução de conteúdos do que das ações com finalidades conscientes. Dessa forma, refiro-me às ações que poucas transformações produzem nas crianças no que diz respeito à transformação de seu pensamento e constituição de neoformações psicológicas. São ações esvaziadas de sentido.

Um desdobramento dessas ações esvaziadas de sentido eram as *ações de recusa*. Em diversos momentos, presenciei os estudantes recusando-se firmemente a fazer as tarefas propostas. Algumas recusas eram sutis, de forma simulada, ou seja, as crianças "fingiam" que faziam uma lição, mas se dedicavam a outras coisas, a conversar com os amigos, a escutar música em diminutos aparelhos de som com fones de ouvido, a escrever bilhetes, cartas ou, no caso das meninas, diários. Ou ainda esperavam o tempo passar conversando com os colegas. Essas ações também tinham a forma de desatenção em relação ao que a professora explicava ou em relação à tarefa proposta. Em outros casos, as recusas eram agressivas, na forma de provocação ou enfrentamento à professora.

> *Depois da explicação, Solange apagou parte do texto e colocou um questionário sobre o texto na lousa. Marcelo e Diego ainda não haviam copiado nada. Solange os repreende. Eles não dão a "mínima bola" para o que Solange fala e respondem desafiando a professora. Marcelo fala em voz baixa sem olhar para a professora. Fala coisas como "Vai se foder"; "Você não manda em mim"; "Eu faço o que eu quero". Solange vai ficando cada vez mais nervosa e coloca três X para ele e diz que ele não vai ficar na aula, que irá embora com sua mãe quando ela vier. Expulsa o menino da sala. Diego também tira sarro da professora quando ela o repreende. Dá uns gritos agudos, diz que não copiou porque ela apagou da lousa. Solange diz que não pode ficar esperando eles chegarem e que não copiou porque chegou atrasado. A forma como os meninos responderam para a professora me deixou assustada.* (RA de 31/07)

Solange buscava coibir essas ações de recusa e também os comportamentos considerados indisciplinados com diferentes *ações disciplinares*: o estabelecimento de regras de convivência, o uso do

livro de ocorrência,[14] a marcação dos três X, a ameaça da reprovação e a chantagem.

> *Passo o recreio na sala dos professores conversando com Solange. Comento que a sala está tranquila e ela diz sorrindo que isso tem um nome: chantagem. Brinca dizendo que é o bom e velho estímulo resposta. Disse que conversou com a classe e só irá para o teatro quem se comportar e fizer as tarefas. Disse que várias crianças ficaram tristes por não terem ido e agora estão tentando melhorar para ir ao próximo. [...] Solange diz que, infelizmente, com essa turma, está funcionando trabalhar na base da chantagem, que é uma pena, mas que, por outro lado, eles têm que saber das consequências de seus comportamentos. Diz que já tem muitos anos de experiência e, infelizmente, é isso que funciona. Solange parece sempre ter muita clareza do que faz e dos seus porquês.* (RA de 21/08)

A professora procurava, frequentemente, trabalhar com as crianças as regras necessárias para a convivência e criava estratégias disciplinares de forma que os alunos pudessem ter clareza das consequências de seus comportamentos. Além disso, ela conseguia ver seus alunos como crianças que, portanto, brincavam, faziam piadas, queriam falar. Inclusive, em muitos momentos, achava graça de suas traquinagens.

Solange era respeitada pelos alunos e reconhecida como uma professora que só dava broncas necessárias, com motivo. Parecia ter clareza de que a indisciplina não estava simplesmente dentro da criança e acreditava que algo podia ser feito. Para tanto, procurava construir com seus alunos regras de convivência e criar estratégias para que se comportassem adequadamente. Por outro lado, dada a agitação da classe, algumas situações fugiam de seu limite como ser

14 É um caderno em que as crianças podiam registrar reclamações sobre o comportamento de algum colega. Relatavam o que aconteceu, o que o colega fez. A professora teve a ideia do caderno para que eles tivessem mais uma oportunidade de escrever e de se expressar. O caderno nunca foi mostrado aos pais e direção da escola, mas, em algumas situações, ameaçava mostrá-lo.

humano. E isso produzia muito sofrimento. Ao longo do semestre, Solange viu sua pressão arterial ficar aumentada, teve crises de dor de cabeça e dores no estômago.

Além disso, mesmo compreendendo que há indisciplinas típicas da idade, insistia em práticas de disciplinamento que pouco faziam sentido para os alunos e para si mesma. Tuleski et al. (2005, p.134) ajuda-nos a compreender essa questão:

> Durante a realização do trabalho na escola, foi percebido que o educador, tal como o aluno, não entende o significado e a razão de ser da disciplina. Em consequência disso, o professor recorre a todos os meios para manter o aluno quieto em sala de aula, chegando ao ponto de "negociar" abertamente o silêncio por um passeio fora da escola. [...]. Além disso, por trás desta proposta é passada a ideia de que estar em sala de aula é algo negativo, pois precisa ser compensado com um prêmio. Para tentar obter esse "prêmio" outras vezes, é provável que o comportamento indisciplinado volte a ocorrer.

Assim, as ações disciplinares, que tinham uma finalidade humanizadora para a professora, não necessariamente produziam um resultado humanizador para os estudantes. Tornam-se também ações de conformação para as crianças, pois não propiciam o controle da própria conduta, que se torna, via de regra, externamente mediada. Bozhovich (1985, p.215, tradução minha) também analisa a formação da conduta baseada na coação, cujo resultado é a não formação da conduta voluntária.

> Se uma forma dada de conduta realiza-se por coação, ainda que a criança aprenda a atuar pelas exigências dos que a rodeiam, nela não surge a necessidade de atuar assim nos casos em que falta esta exigência ou o controle de seu cumprimento.

Outro tipo de ação a ser analisada refere-se aos atendimentos individuais realizados pela professora durante as aulas. No caso dessas *ações individualizadas,* é muito difícil nomeá-las como ações

de conformação ou de transformação, mas torna-se necessário compreender as dimensões individuais e coletivas no processo de aprendizagem.

De forma geral, as tarefas propostas pela professora eram individuais e ela priorizava os atendimentos individualizados. Tais atendimentos proporcionaram que a maioria das crianças tivesse avanços significativos na apropriação da leitura e da escrita. Na entrevista realizada com a professora, ela justifica essa forma de trabalho:

> *Solange reafirma a necessidade do atendimento individual: "a aula coletiva não pega um por um." Diz que os atendimentos individualizados trabalham inclusive a autoestima da criança, que, segundo ela, é um aspecto central a ser trabalhado. Dá, como exemplo, Patrícia e Raquel, que iniciaram o ano muito tímidas, nunca falavam em classe e nem com a professora. Solange foi trabalhando com elas e, no final do ano, Raquel pôde expressar seus desejos, contou sobre sua família. Patrícia também passou a se expressar melhor e a escrever bem.* (Entrevista com a professora)

Além disso, dadas as características da turma em relação à indisciplina e à agitação, as primeiras tentativas de construir um trabalho coletivo ou de propor atividades de discussão de um tema foram fracassadas e a professora acabou priorizando a dimensão individual. A sistemática de trabalho, especialmente no segundo semestre, era a seguinte: a professora colocava lições na lousa e, enquanto os alunos faziam, chamava um por um em sua mesa para tomar a leitura, ver o caderno e ajudar na resolução de contas e problemas matemáticos. Solange trabalhava muito. Enquanto a turma copiava textos, ela atendia os alunos, levando em conta os diferentes estágios de aprendizagem e apropriação da língua escrita.

As situações de mediação da aprendizagem restringiam-se à relação professora-aluno e poucas situações de mediação aluno-aluno foram criadas. Como resultado, a relação entre os alunos permaneceu no nível afetivo e produziu poucas transformações em relação à aprendizagem uns dos outros.

Claro está que os atendimentos individuais têm uma grande importância e sabemos o quanto a educação escolar tem se caracterizado por um atendimento massificado que desconsidera as singularidades de cada estudante. Torna-se necessário, portanto, a superação das pedagogias autoritárias que desconsideram o sujeito. Por outro lado, a psicologização educacional que coloca no indivíduo (ou em suas características psicológicas individuais) todo o peso da aprendizagem tampouco produz uma ampliação da aprendizagem, como nos assinala Rubtsov (2006) em suas pesquisas sobre interação na sala de aula.

Na perspectiva teórica adotada, ressalta-se o papel do trabalho coletivo na constituição do sujeito, pois se compreende que somos eminentemente sociais. No caso da atividade pedagógica, unidade entre atividade de ensino e atividade de estudo, a atividade conjunta desempenha um papel central na medida em que "ancora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao configurar-se no espaço entre a atividade interpsíquica e intrapsíquica dos sujeitos" (Moura et al., 2010, p.212).

Rubtsov (2006) discute tais questões a partir de dados de investigação, mas aponta a necessidade de mais pesquisas acerca da relação entre o desenvolvimento do pensamento da criança e suas participações na atividade conjunta. Propõe que o "conflito cognitivo entre os pontos de vista individuais" gerado em situações de trabalho coletivo é um mecanismo central no processo de transformação do pensamento no sentido da constituição de novas funções psicológicas superiores. Analisa, também, o problema da organização de equipes de trabalho, o que considero ser um tema que merece ser aprofundado em futuras pesquisas. E sintetiza:

> Outro elemento fundamental é que o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" sugere um novo paradigma de desenvolvimento de acordo com a nova abordagem para a psicologia do ensino-aprendizagem. Ao invés de tratar a aprendizagem como um processo natural e individual, dividindo os participantes em uma situação educacional de ensino e aprendizagem, uma nova abordagem

> sugere tratar a aprendizagem como um processo de assistência e atividade conjunta. O principal mecanismo deste processo, fazendo dele algo cultural e socialmente determinado, é um processo de mediação de atos cognitivos por meio de interações de alunos. O principal problema aqui não é somente perceber o que é ensinado, mas também, como ensinar, isto é, o problema das formas efetivas de atividade conjunta. (ibidem, p.39-40)

No caso dos atendimentos individualizados organizados pela professora da turma pesquisada, pode-se concluir que produziram importantes transformações no que diz respeito ao estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre a professora e os estudantes, o que é essencial para que a aprendizagem ocorra. Muitas crianças iniciaram o ano letivo bastante arredias a um contato mais próximo com a professora, inclusive recusando-se a realizar as tarefas propostas por ela. No decorrer do ano, professora e alunos estabeleceram uma relação de confiança e avanços ocorreram principalmente no processo de alfabetização. Os atendimentos individualizados tiveram um papel importante nesse processo. Por outro lado, se avaliarmos a formação do pensamento teórico dos estudantes em foco, ou os rudimentos dessa formação, considero que poucos avanços foram alcançados e, nesse caso, ressalta-se a insuficiência dos atendimentos individualizados como estratégia de ensino.

Rubtsov (1996) aponta o papel das atividades realizadas em comum na formação da atividade de estudo e, a partir dos dados de suas pesquisas, mostra que "a cooperação criança/criança favorece muito mais a formação dos alunos quanto às ações essenciais: criação de modelos, avaliação e controle" (ibidem, p.135), ações essas constituintes do pensamento teórico. Dessa forma, destaca o papel preponderante da atividade em comum, coletiva, no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Mais adiante, também neste Capítulo, apresentarei algumas formas rudimentares de atividade em comum que foram desenvolvidas durante a pesquisa de campo.

Apresento agora as *ações de transformação*. Quando menciono o termo "transformação", refiro-me às mudanças no sentido de

humanização das crianças. Dos relatos das observações em sala de aula, das situações orientadas de aprendizagem e da realização do grupo e entrevista com as crianças e com a professora, destaco as ações que produziram transformação na atividade dos estudantes ou que carregam possibilidades de transformação no sentido da constituição da atividade de estudo, como detalharei a seguir.

Logo em minhas primeiras observações em sala de aula, chamou-me atenção a vontade de aprender dessas crianças. Segue um trecho do relato de meu primeiro dia nesta sala de aula: *"Apesar da agitação da sala, achei os alunos bastante motivados para aprender. Faziam a lição com concentração, pediam ajuda, me mostraram o caderno várias vezes"* (RA de 09/04). Depois, na continuidade de minha inserção na turma, presenciei diversos episódios em que as crianças realizavam *ações de aprendizagem*, mas não necessariamente em relação aos conteúdos escolares.

> *Milla, na feira de livros, compra um dicionário de espanhol, vem me mostrar e faz perguntas sobre a língua: como dizer "eu te amo"? Eu respondo: "Yo te quiero". Ela procura palavras. Conta para as outras meninas o que eu ensinei e elas vêm me perguntar se posso ensiná-las a falar inglês e espanhol numa das aulas de Educação Física. Chama-me atenção esse pedido para aprender.* (RA de 26/09)

> *Como a aula já está acabando, a professora da sala de leitura permite que peguem livros. Fernando escolhe um livro sobre sexualidade e mostra para os meninos que, a essa altura, rodeiam sua mesa. Querem ver o livro, ficam curiosos. Fernando pega outros livros, os meninos olham junto com ele.* (RA de 06/08)

Ou ainda era o conteúdo escolar o objeto de suas ações de aprendizagem, mas não da forma como estava sendo trabalhado pela professora. No excerto abaixo, ilustro essa relação a partir de um episódio na aula de Ciências. A professora estava ensinando sobre o aparelho excretor, fez uma pequena introdução sobre o tema, escreveu um texto na lousa que deveria ser copiado, entregou folhinhas

mimeografadas com o desenho dos órgãos que deveriam ser pintados e mostrou um modelo anatômico do corpo humano, apontando os órgãos responsáveis pela excreção. Enquanto isso, os estudantes copiavam o texto da lousa distraidamente e conversavam. Eu me detive em um grupo de cinco alunos:

> *As crianças não estão diretamente prestando atenção na explicação da professora, mas conversam sobre os rins: "Se não beber água, já era" (Marco). Júlio faz perguntas sobre os rins. Perguntam-me coisas sobre os rins:* "É verdade que se não beber água morre?" *[...] Solange coloca o corpo humano no fundo da sala. Vítor e Lucas vão ver. Tentam adivinhar o que é cada parte. Olham, examinam, conversam, perguntam. Marcelo e Júlio concluem que determinado órgão é a bexiga.* (RA de 22/09)

Ainda que essas ações de aprendizagem não tenham como objeto o conhecimento científico ou teórico, apontam a existência da motivação para aprender. Como não há uma organização de ensino que empurre "*a escola para dentro do mundo*, tornando-a dinâmica e teoricamente poderosa no enfrentamento de problemas práticos" (Engeström, 1996, p.187, grifos do autor), configura-se uma aprendizagem encapsulada, que pouco responde a questões do cotidiano das crianças e pouco transforma os conteúdos escolares em conhecimentos para a vida.[15] Engeström, tendo como fonte a abordagem de Davidov, analisa o que chama de "encapsulação da aprendizagem" e explica a gênese desse fenômeno:

> Em termos gerais, a teoria de Davydov sugere que a encapsulação da aprendizagem se deve a um viés empiricista, descritivo e classificatório no ensino tradicional e na elaboração de currículos. O conhecimento adquirido na escola é em geral de uma qualidade

15 Ao mencionar o conhecimento para a vida, não me refiro a uma concepção utilitarista de conhecimento, mas sim à compreensão de que os conhecimentos podem fazer parte da personalidade viva dos estudantes, como aponta Leontiev (1983).

> tal que não consegue se tornar uma instrumentalidade viva para dar conta da multidão espantosa de fenômenos naturais e sociais encontrados pelos alunos fora da escola. Em outras palavras, o conhecimento escolar se torna e permanece inerte porque não é ensinado geneticamente, porque seus "germes" nunca são descobertos pelos estudantes, e consequentemente porque os estudantes não têm a chance de usar esses "germes" para deduzir, explicar, predizer e controlar na prática fenômenos e problemas concretos em seu ambiente. Assim, a encapsulação pode ser rompida organizando-se um processo de aprendizagem que leve a um tipo de conceito radicalmente diferente daqueles produzidos em formas anteriores de escolarização. (ibidem, p.186)

De qualquer maneira, considero que as ações de aprendizagem descritas podem ser ponto de partida do professor, na medida em que trabalha com interesses reais das crianças e pode transformá-los em interesses cognitivos e teóricos.

Outro tipo de ação que pode ser caracterizado como ações de transformação refere-se às ações geradoras de motivos de aprendizagem. São ações que, a princípio, não correspondem a motivos de aprendizagem, mas, no decorrer de sua execução, produzem tais motivos. De forma geral, relacionam-se com algum interesse do sujeito.

Um exemplo interessante relaciona-se aos desdobramentos de uma ida da turma ao teatro, cujos motivos iniciais dos estudantes eram divertir-se, passear e paquerar. Nas aulas antes da excursão, Solange fez um trabalho sistemático com as crianças. Trabalhou com a turma diversos contos de fadas, pois iriam assistir a uma peça deste gênero literário. Explicou-lhes ao que iam assistir, como deviam comportar-se no teatro, trabalhou textos e conteúdos relacionados à peça, exibiu filmes com conteúdos semelhantes. Inclusive fez um curso, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, sobre contos de fadas, a importância de trabalhá-los como gênero literário e os conteúdos trazidos nesse tipo de texto. A ida ao teatro foi um sucesso, as crianças adoraram o passeio e a peça, comportaram-se

muito bem durante a audiência e voltaram para a escola conversando sobre o que viram. Na aula seguinte à excursão, Solange continuou a discussão sobre os conteúdos trazidos pelo teatro e distribuiu um folheto sobre a peça.

> *Solange pede para o ajudante da classe distribuir o folheto que foi dado no teatro. Era um folheto com explicações sobre a peça e com poesias e letras de algumas músicas do teatro. Solange diz que irão ler o folheto e pede voluntários. Roberto é o primeiro a se candidatar e lê a primeira página. Os alunos parecem estar interessados na leitura do folheto, pois tratava da peça a que assistiram no dia anterior. Roberto lê baixo, mas, mesmo assim, a maioria dos alunos acompanha a leitura. Patrícia acompanha a leitura em silêncio, mas movimenta a boca durante a leitura. [...]. Harley acompanha a leitura usando um lápis. As meninas, do outro lado da sala, leem em sussurro, com a voz baixa. [...] Depois que Roberto termina a leitura, Solange começa a explicar e discutir o conteúdo do texto, relacionando-o com a peça. Dá exemplos de injustiças retratadas na peça e pede outros exemplos. Muitos meninos querem falar, levantam-se, aproximam-se da professora, dão exemplos. Todos falam ao mesmo tempo. Roberto dá um exemplo de injustiça: pobreza. Solange anota na lousa quem está participando da aula: Tiago, Roberto, Diego, Marco. [...] Solange continua a discussão e outros meninos querem participar. Eles nem levantam a mão, falam ao mesmo tempo, chamam atenção da professora, levantam-se, cutucam Solange para chamar atenção. Ivo, Marco, Diego e Yan levantam-se para participar da aula. Depois Solange pede um voluntário para continuar a leitura. Vítor se oferece e lê mais uma ou duas páginas. A sala está em silêncio.* (RA de 18/09)

Esse dia de aula chamou-me atenção porque a dinâmica da turma estava muito diferente do que costumava ser. Diferente do estado de indisciplina usual, as crianças participavam, perguntavam e realizavam as tarefas propostas animadamente. As ações de aprendizagem que envolveram o teatro produziram novos motivos para a aprendizagem, que realmente mobilizaram as crianças para ações de estudo.

Outro exemplo emblemático dessas *ações geradoras de motivos de aprendizagem* refere-se ao caso de Harley, um garoto de treze anos, que já havia reprovado três vezes a quarta série e com um largo histórico de fracasso escolar. Passou o primeiro semestre do ano letivo que acompanhei recusando-se a fazer a grande maioria das tarefas escolares. Suas ações eram predominantemente ações de recusa e seu caderno praticamente não tinha páginas, de tanto que o garoto as arrancava, ou porque desistia de terminar a tarefa ou porque usava as folhas para brincar e desenhar. As tentativas de aproximação da professora e as minhas eram frustradas e o garoto recusava nossas ofertas de ajuda e os atendimentos individualizados. Além disso, ele tinha inúmeras ocorrências disciplinares anotadas em sua ficha de aluno e era sempre chamado à diretoria. Segue um trecho dos registros ampliados com minhas impressões sobre Harley:

> *Hoje fiquei impressionada com o movimento de resistência e recusa que Harley fez a todo o momento. Se recusou a fazer o ditado, a entrar na sala de vídeo, a assistir ao filme, a sentar, a pedir desculpas. Se recusa também a crescer: "Não quero passar de ano". Para mim, ele é a criança mais misteriosa da classe e não consigo entender o que ele pensa, por que age de determinadas maneiras. Ele também fala pouco sobre sua vida. Nem ao menos sei como é sua forma de escrita, se sabe ou não sabe escrever, o que sabe. E essa recusa de fazer as tarefas é recorrente.* (RA de 12/08)

No segundo semestre, Harley quebra o braço e fica impedido de realizar suas ações rotineiras. Ao mesmo tempo, a professora, em muitas das aulas observadas, alerta à turma sobre a proximidade do fim do ano e a possibilidade da reprovação caso não cumpram suas tarefas adequadamente. Sugere, também, que eu acompanhe Harley mais de perto, pois ele é um dos alunos que corre o risco de reprovar novamente. Nesse processo de acompanhamento, uma transformação acontece:

> *Como Harley* não pode copiar, já que está com o braço direito quebrado, sugiro a ele ler os poemas. Ele aceita.[16] *Ele escolhe um dos poemas e lê com dificuldades, confunde alguns sons, como, por exemplo, D com T e D com P. [...] Ele lê uma estrofe e, quando termina, leio o mesmo trecho para ele de forma corrida. Ele se impressiona: "Olha, rimou". Diz que gostou do poema, que achou bonito. Eu leio a próxima estrofe e fazemos essa dinâmica. Ele lê uma estrofe, eu leio a outra. Quando terminamos, leio o poema inteiro. [...] Lemos todos os poemas e a leitura de Harley melhorava a cada estrofe. Quando ele terminava de ler uma estrofe, pedia para eu lê-la inteira para ver como ficou e perceber melhor as rimas. [...] Como Harley* não pode copiar os poemas, tivemos a ideia de escrever uma carta de amor. [...] Ele queria escrever uma carta para entregar à Ana, disse que gosta dela. Desenhei um coração, recortei e o garoto começou a ler os poemas *do folheto e pediu minha ajuda para escolher algumas estrofes. Eu ajudei a ler e a escolher aqueles poemas com rima. Ele orientava minha escrita, onde eu devia escrever cada poema, lia algumas estrofes, pedia para eu ler outras. Parecia estar feliz com a atividade, escrever uma carta de amor usando os poemas lidos. Enquanto eu terminava de copiar os poemas, Harley, mesmo com o gesso na mão, fez um envelope usando uma folha de caderno, tesoura e cola. Depois, entregou a carta para Ana.* (RA 19/08)

Aqui estamos diante de uma tarefa pedagógica corriqueira, a leitura e a cópia de alguns poemas, que, para Harley, normalmente, tinha pouco sentido e, portanto, gerava ações de recusa até o presente momento. Dois elementos novos aparecem nessa ação. Primeiramente, minha intervenção como pesquisadora, que, ao perceber a dificuldade de leitura do estudante, cria uma estratégia para que o garoto compreenda o que está lendo e interesse-se pelo tema de estudo. Nessa unidade das ações da pesquisadora e das ações do

16 Destaco que, nesse momento, eu já havia conseguido aproximar-me de Harley e essa não era a primeira situação orientada de aprendizagem. Já havíamos produzido um texto juntos, ele como autor e eu como escriba.

estudante, inicia-se o processo de constituição de novos motivos para a aprendizagem. A leitura dos poemas começa a fazer sentido. E, então, outro elemento foi fundamental, o interesse de Harley por uma garota da turma motiva-o a escrever uma carta de amor usando os poemas. O conteúdo escolar deixa de ser meramente escolar e torna-se um conteúdo vivo. Essa relação pouco a pouco se estende para outros conteúdos escolares.

> *Eu sento ao lado de Harley para ajudá-lo, já que continua com o braço engessado. A professora distribui folhinhas mimeografas com pequenos textos e alguns órgãos do corpo humano desenhados (coração, pulmão, fígado, cérebro) e, surpreendentemente, Harley vira para mim e diz: "Vamos ler". Pega a folha e começa a ler. Lê com muito mais fluência do que leu na semana anterior e erra menos o que tinha errado antes. O que me chamou atenção é que o próprio Harley quis ler, foi iniciativa dele. Ele que sempre se recusa a fazer as tarefas quis ler e leu todos os textos da aula de hoje.* (RA de 22/09)

Nos dois exemplos de *ações geradoras de motivo*, o teatro e a carta de amor, as ações dos estudantes iniciam-se tendo motivos alheios à atividade de estudo. No primeiro caso, a diversão propiciada por uma excursão e, no segundo caso, a iminência da reprovação somada à impossibilidade de Harley realizar suas ações corriqueiras. As intervenções de um profissional experiente, professora ou pesquisadora, com intencionalidades pedagógicas definidas, mediada por conteúdos afetivos, produzem uma nova qualidade de ação dos estudantes. Aqui aparecem, ainda que de forma incipiente, novos motivos para a atividade de estudo dos estudantes.

Ressalta-se, assim, o papel do professor na produção desses novos motivos na medida em que organiza tarefas que favoreçam esse processo. Destaca-se, ainda, que a organização dessas tarefas e ações de estudo deve ser finalidade consciente do professor.

Solange, a professora da turma, ao trabalhar com *tarefas diferenciadas* e com os atendimentos individualizados, buscava fortalecer a construção desses motivos.

Solange diz que sempre procura diversificar as atividades e fala que aprendeu isso na conversa e convivência com outros professores. Retoma um pouco do seu cotidiano de trabalho com a 4ª C. Diz que, no início do ano, procurava ler todos os dias para os alunos, mas depois percebeu que isso foi tornando-se cansativo e diminuiu a frequência. Alternava as leituras com as cópias, com os exercícios de dicionário, as fichas de leitura, os exercícios do livro, os desenhos, exercícios de matemática e assim procura diversificar ao máximo as atividades. Acha que essa estratégia funciona bem, pois trabalha com diversos estímulos, já que há atividades que são mais mecânicas e ajudam o aluno a descansar, outras são mais exigentes. Todas essas estratégias foram aprendidas no próprio cotidiano de aula, foram aprendidas na prática, segundo a professora. (Entrevista com a professora).

Mas as tarefas em si, mesmo quando diversificadas, não produzem aprendizagem se não forem um problema de aprendizagem para as crianças e isso requer a organização das ações de ensino pelo professor.

Apresento dois exemplos em que essa *ação orientada do educador*, nesse caso a pesquisadora, organiza e promove a aprendizagem dos estudantes.

Nati quer pintar com tinta marrom, mas não tem essa cor. Pergunta qual mistura de cores dá marrom. Os colegas dizem que é verde e vermelho. Flávia dá um copo para Nati misturar as tintas. Júlio diz que azul e vermelho dá roxo. As crianças e Flávia conversam para chegar a uma conclusão sobre quais cores devem ser misturadas para formar marrom. Cada uma dá seu palpite e Flávia relembra como fizeram o marrom para uma atividade em sala de aula (a árvore da convivência). Lembram de outras misturas, por exemplo, amarelo com vermelho dá laranja. Outra criança relembra: azul e vermelho dá roxo. Nati descobre que uma de suas misturas de cor dá preto. Quer misturar branco para virar marrom. Flávia explica que preto com branco dá cinza. (Grupo focal)

> *Solange escreve o cabeçalho na lousa e depois a atividade: escrever uma lista de palavras positivas, com duas palavras para cada letra do alfabeto. [...] Arnaldo e Ivo começam a fazer a atividade. Escrevem palavras bobas, como dado e doce. Sugiro a Ivo que usem o dicionário. Ele anima-se com a ideia e pede o dicionário para a professora. [...] Ivo e Arnaldo fazem sozinhos e pedem ajuda quando acham necessário. Agora a qualidade das palavras melhorou: harmonia, hilário, elegante etc.* (RA de 26/05)

Nos trechos apresentados, a intervenção não foi planejada antecipadamente, mas surgiu a partir da demanda dos estudantes. Cabe ao professor estar atento a essas situações emergentes para que possa transformá-las em ações de estudo, inclusive possibilitando que se convertam em uma atividade em comum dos estudantes, como é o caso da mistura de tinta, necessidade inicialmente de Nati, mas que, com a mediação da pesquisadora, torna-se necessidade de todos.

Outro tipo de ação que tem caráter *potencialmente* transformador é a *ação lúdica*. As próprias crianças, quando perguntei como aprendiam, relataram que aprendiam brincando.

> *Flávia: E como você acha que aprende?*
>
> *Fernando: Brincando.*
>
> *Flávia: Então você vai brincando e com essa brincadeira vai aprendendo?*
>
> *Fernando: Não, às vezes é assim, já aconteceu muitas vezes, eu brinco e na brincadeira eu lembro o que está significando a coisa.* (Entrevista com Fernando).

A professora da turma tem clareza da importância do brincar e, assim, uma vez por semana, levava seus alunos para a quadra para que brincassem livremente.

> *Cheguei na escola e fui direto para a sala dos professores. Encontrei Solange e ela me disse que hoje é aquele dia que leva as crianças para a quadra, para que possam brincar e interagir. As crianças esperam*

ansiosas por esse momento. [...] Solange me explica que, nessa aula, deixa-as à vontade para que possam brincar. (RA de 14/05)

Escrevi que as ações lúdicas têm caráter *potencialmente* transformador porque, embora o jogo possa ser caracterizado como uma das atividades humanas que permite a apropriação do mundo pela criança, o brincar livre, no caso das crianças em foco, quase adolescentes, pode não ter necessariamente o efeito esperado em termos pedagógicos. Não defendo em absoluto que esses espaços do jogo livre devem deixar de existir, ao contrário, acredito que sua importância está além dos conteúdos escolares, como deixa claro a professora Solange. O que defendo, baseado na perspectiva teórica adotada, é que se torna necessário também trabalhar o jogo com uma intencionalidade pedagógica se acreditamos que é papel da escola contribuir no processo de humanização de nossas crianças. Ou seja, para termos um trabalho pedagógico em que o jogo seja de fato uma atividade das crianças, não basta aplicar jogos ou deixar que as crianças brinquem livremente. É imprescindível elaborar ações pedagógicas intencionais usando o jogo. Nascimento, Araújo e Migueis (2010, p.301), ao analisarem o papel do jogo protagonizado no desenvolvimento infantil, explicam o que isso significa:

> Trata-se de dispor materiais que enriqueçam e direcionem a compreensão dos papéis a serem representados, ou seja, que enriqueçam e direcionem o tipo de apropriação dos elementos da vida ao redor das crianças, das relações interpessoais em determinada atividade do mundo adulto e suas ações. Assim, a intervenção do adulto no jogo da criança não só é possível como, também, desejável dentro do trabalho pedagógico. [...] Em síntese, o trabalho do educador estaria, então, em "trazer" para a consciência das crianças a atividade a ser reconstituída por elas em forma de jogo.

Por último, apresento, ainda no grupo das *ações de transformação*, um tipo de ação que, embora tenha ocorrido principalmente de forma empírica e não planejada, traz grandes possibilidades no que

diz respeito à atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo. São as *ações coletivas de aprendizagem*. Inspiro-me nas proposições de Rubtsov acerca da atividade em comum, com a diferença de que a proposta do autor prevê que tal atividade exija planejamento docente e conteúdos definidos rumo à apropriação do pensamento teórico. No caso desta pesquisa, desde minhas primeiras inserções na escola e na 4a série C, incomodava-me a primazia das ações individualizadas com os alunos e pensava, a partir dos autores que estudo, que outras formas de organização do ensino, mais eficientes, podiam ser produzidas. Assim, sempre que pude, nas situações orientadas de aprendizagem, procurei trabalhar coletivamente com os estudantes. Segue a primeira dessas experiências, no último dia de aula do primeiro semestre, em que havia poucos alunos, já em clima de férias:

Acho um livro com histórias de terror e começo a contar para Júlio e Yan. As outras crianças aproximam-se e fazem uma rodinha de contação de histórias. Yan está muito atento, pergunta onde estão escritas determinadas palavras. Conto duas histórias e as crianças pedem para eu contar histórias de minha cabeça. Solange acha legal a ideia e acompanha sentada em sua mesa. Conto uma história de terror que sei, as crianças gostam, fazem perguntas, ficam com medo, resolvem contar suas histórias, cada uma conta uma história, os outros prestam atenção. Solange continua a tomar a leitura e chama as crianças uma por uma. As outras ficam na roda de histórias. Todos se animam para contar, ficam com medo das histórias. [...] *Todos ficam em silêncio e respeitam a vez de quem está falando. Foi um momento muito legal de proximidade com as crianças, em que elas contaram histórias, respeitaram umas às outras.*

Havia na sala alguns fantoches e as crianças estavam com eles enquanto contávamos as histórias. Sugiro então que montemos uma peça de teatro. Os bonecos representavam as personagens de Chapeuzinho Vermelho. Eu e Milla distribuímos as personagens, todos querem participar. No começo, Milla é a narradora, mas depois trocamos de papel. Fica assim a distribuição de personagens: Mara – Chapeuzinho Vermelho; Milla – vovó; Harley – lobo; Vítor – vovô; Yan e Júlio – caçadores; Júlio – namorado de Chapeuzinho; eu – narradora. Ensaiamos

algumas vezes. Solange vê o ensaio e sugere que apresentemos em outras classes. Primeiramente, os alunos dizem que terão vergonha, Solange os convence dizendo que há poucas crianças na escola. Yan, que tinha falado palavrões no primeiro ensaio, pede para ensaiarmos mais uma vez e agora conseguimos fazer um ensaio inteiro sem errar. Solange vai até a sala de Eliane, ao lado, e pede para apresentar lá. Eliane aceita.

Apresentamos na sala de Eliane, uma 3ª série, tudo sai certinho, os alunos aplaudem. As crianças da 4ª C adoram a experiência e querem apresentar em outras classes. Vamos para a 4ª A e mais uma apresentação. Depois, apresentamos para uma primeira série.

Os alunos da 4ª C ficam supercontentes com a apresentação e combinamos de apresentar na mostra cultural. Solange também adorou a apresentação, diz que adora atividades como essa, mas não está conseguindo trabalhar assim na 4ª C. Diz que isso melhora a autoestima dos alunos e a imagem deles na escola. (RA de 30/06)

Solange também tentou produzir atividades mais coletivas com a finalidade de diminuir as brigas e melhorar a convivência entre as crianças. Propôs que fizessem uma árvore da convivência e distribuiu tarefas: alguns iam fazer a copa da árvore, outros, as flores, outros, o tronco etc. Acompanhei essa atividade ajudando os grupos e intervindo com a finalidade de que a produção fosse realmente coletiva:

Quando começo a desenhar as partes da copa, várias crianças querem me ajudar a recortar, muitos querem participar da confecção da árvore. Desenho e, rapidamente, alguma criança recorta. Nati pede minha ajuda para desenhar o tronco e emendamos duas folhas para ficar grande. Ela me pergunta como iremos pintar o tronco e digo que pode ficar dessa cor mesmo (papel Kraft). Ela e outras crianças que vieram ajudar não concordam, acham que vai ficar sem graça e sugerem usar canetinha. Digo que com canetinha irá demorar muito. Alguém sugere usar a tinta guache que está no armário. Pegam as tintas, mas não tem marrom. Ajudo-os a experimentarem misturas de cores que podem formar o marrom. Ficam muito felizes ao descobrirem

que misturando preto com vermelho surge uma cor amarronzada. Fazem outros experimentos e ficam felizes com os "descobrimentos" Nati diz: "Nossa, já fizemos dois descobrimentos de cor". Primeiro queriam misturar preto com branco e eu expliquei que formava cinza. Assim que formaram o marrom, começaram a fazer a tinta e a pintar. Muitas crianças vêm ajudar: Vítor, Roberto, Yan, Leonardo Soares, Amanda, Nati e Arnaldo. Como há poucos pincéis, vão se revezando no uso. Vão conversando sobre as descobertas ao pintar: se colocar muita tinta, rasga a folha; se colocar um pouco de verde, fica bom; não precisa ficar homogêneo, pois um tronco não é todo certinho; é melhor pintar primeiro e depois recortar. Experimentam formas diferentes de pintar usando os pincéis. A tinta acaba e alguns descem para buscar mais. [...] As crianças divertem-se usando a tinta, conversam, pintam a própria mão e o corpo, fazem experimentos, palpitam nos trabalhos dos outros e aprendem uns com os outros. Todos querem fazer. Enquanto uns pintam o tronco, outros fazem as florzinhas.

Depois começam a ajudar a recortar e colar fita-crepe atrás das "nuvens" verdes, que formarão a copa, e os meninos começam a colá-las em cima do tronco, começando a formar a árvore. Todos querem ajudar, chegam até a disputar a fita-crepe e quem vai colar as folhas na árvore. Enquanto isso, as demais crianças da classe fazem as flores, pintam, recortam, colam as flores de maneira sobreposta.

Estava um clima muito gostoso na classe, todos trabalhando, conversando, planejando. Enquanto isso, Solange corrigia cadernos e, às vezes, vinha ver a árvore, sugeria onde colar as nuvens de forma que ficasse uma copa bem grande. Também incentiva as crianças a fazerem flores: vai precisar de muitas flores para a árvore ficar bem bonita.

Logo as flores começaram a ficar prontas e, mesmo sem a copa estar pronta, começaram a colá-las na árvore. Todos queriam colar suas flores. Alguém recortava pedacinhos de fita-crepe e distribuía para quem já tinha recortado suas flores. Leonardo e Vítor, que são os mais altos da classe, subiram em cadeiras e pregavam as flores no alto.

Com as sobras de papel verde, fizemos a grama e também surgiu uma equipe para ajudar a recortar e colar. Alguns não sabiam como usar a fita-crepe (dobradinha atrás da folha) e eu ensinei a usar.

E assim a árvore foi ganhando forma, num trabalho coletivo. Acho que todos se reconheceram na árvore e ficaram procurando suas florzinhas na copa: "olha, aquela foi eu quem fiz".

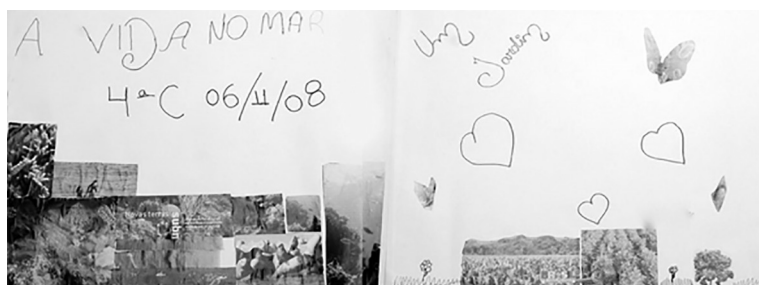
Embora a turma não tenha trabalhado com nenhum conteúdo especificamente escolar, considero que aprenderam muito numa atividade que foi, de fato, coletiva. Tinham um objetivo em comum, montar uma árvore. Tinham várias ações a serem produzidas: pintar, recortar, colar, organizar etc. De forma geral, todos participaram da atividade e participaram com intensidade, queriam fazer, queriam participar, colar suas florzinhas, ajudar a recortar a copa, usar a fita crepe etc. Para mim, havia uma deliciosa sensação de espírito de classe, de turma. Solange sabe disso e acho que esse foi um de seus objetivos. Inclusive levou a máquina de fotografia para registrar esse momento e fizemos uma foto com as crianças e a professora embaixo da árvore. Hoje, nessa atividade coletiva, para mim, fica cada vez mais clara a importância de trabalhar com o grupo na construção da aprendizagem. A atividade foi tão intensa que não consegui escrever nem uma linha no meu caderno de campo. (RA de 05/09)

Figura 3 – Árvore da convivência já concluída

Mas essas tentativas de produzir um trabalho coletivo nem sempre eram bem-sucedidas. Algumas vezes, as crianças recusavam-se, em um primeiro momento, a trabalhar coletivamente, ou ainda até se juntavam em pequenos grupos, mas não agiam conjuntamente. Por exemplo, no último encontro do grupo focal, cujo tema eram as relações humanas dentro da escola, propus que elaborassem uma produção coletiva com tema livre.

> *Flávia faz a proposta de fazerem o desenho com o tema que quiserem, mas pede para fazerem coletivamente, porque estão falando sobre os amigos. Roberto diz: "eu, o Ivo, o Diego e o Arnaldo". Milla diz que "não vai dar".* (Grupo focal)

Nesse caso, dividiram-se em dois grupos menores, um de meninos e outro de meninas e houve disputas entre os grupos no que diz respeito ao uso do espaço físico da sala e à divisão dos materiais. Além disso, não é possível dizer que houve um trabalho coletivo, o que aconteceu foi a escolha de um tema comum em cada grupo e, depois, cada criança fez seu trabalho individualmente, no caso dos meninos, ou em dupla, no caso das meninas. Os meninos decidiram desenhar carros de corrida e, depois, montaram um painel com todos os desenhos. As meninas dividiram-se em duas duplas e escolheram representar temas da natureza e, depois, juntaram os dois cartazes, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Trabalho "coletivo"

Mesmo com a intervenção da pesquisadora, estimulando uma produção conjunta, as crianças recusaram-se a trabalhar coletivamente ("*não vai dar*"), o que nos indica que trabalhar coletivamente é algo que necessita ser ensinado e aprendido, assim como outras capacidades e habilidades humanas. Tal capacidade vem sendo relegada na educação escolar, como já foi discutido anteriormente. E, sem essa possibilidade de atividades em comum, restringe-se também a apropriação da experiência humano-genérica.

Analisei, neste eixo, alguns elementos que compõem a atividade de estudo, a saber, os motivos dessa atividade e as ações de estudo desenvolvidas. Em nossa próxima discussão, analiso a relação desses elementos com o processo de atribuição de sentido pessoal e defendo a tese de que, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.

Resultados da atividade de estudo

Neste item, apresento a análise dos resultados da atividade de estudo e explico, em decorrência dos eixos anteriores, como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.

Para tanto, procurei selecionar os excertos que indicassem, primeiramente, as *evoluções na aprendizagem* dos estudantes, ou seja, as mudanças que foram produzidas durante o ano letivo em que ocorreu a pesquisa de campo. Dessa forma, busquei analisar os impactos da aprendizagem escolar no desenvolvimento dos alunos em foco. Nesse processo, algumas questões foram necessárias: será que podemos denominar a atividade desenvolvida por nossas crianças na escola de atividade de estudo? Será que a atividade de estudo torna-se sua atividade principal no processo de aprendizagem escolar?

Em um segundo momento, busquei, tendo como mediação a unidade de análise, os elementos que indicam quais eram os *sentidos pessoais existentes*, que expressam a relação entre os motivos

da atividade e os fins das ações nas condições existentes em que a atividade de estudo desenvolve-se. Busquei, também, compreender o movimento de atribuição de novos sentidos, ou *sentidos possíveis*. Estes últimos apontam, ainda que de forma potencial, o estabelecimento de uma relação consciente com a aprendizagem escolar e sugerem a constituição da atividade de estudo como atividade principal.

Sobre a *evolução da aprendizagem*, em diferentes momentos, os estudantes relatavam seus avanços e falavam o que tinham aprendido durante o ano. Ou ainda demonstravam, em suas ações, essas mudanças.

> *Flávia: E esse ano, Nati, como foi pra você de aprendizado?*
>
> *Nati: Muito bom, porque eu aprendi a fazer divisão, a fazer texto e contas.*
>
> *F: Legal! E no que você teve mais dificuldades esse ano?*
>
> *N: Na divisão.*
>
> *F: Desde o ano passado, né? Mas agora você aprendeu?*
>
> *N: Aprendi.* (Trecho da entrevista com Nati)

> *Ivo faz as contas corretamente e demonstra entender os problemas. Peço para ele ler o problema e, para minha deliciosa surpresa, ele lê corretamente e entende o que leu. Ivo está lendo! Foi emocionante ver Ivo lendo. Ele faz várias inferências, não lê todas as palavras corretamente, mas está lendo com compreensão. Compartilho minha alegria com Solange, que também fica emocionada.* (RA de 23/10)

> *Solange me fala que Tiago está lendo muito bem e pede para o menino ler um pequeno texto para mim. Ele lê um texto sobre uma porquinha de estimação. Lê bem, embora ainda tenha dificuldades de entonação em relação à pontuação. Depois faço algumas perguntas para ver se compreendeu o texto e ele reconta a história. Está super feliz por estar lendo melhor.* (RA de 19/08)

Algumas dessas aprendizagens escolares passam a ser incorporadas em suas vidas. No caso abaixo, a leitura deixa de ser apenas uma tarefa escolar e passa a ser uma necessidade da vida do estudante.

> *Diego: Ler está um pouco mais fácil. Porque agora eu estou vendo filme com legenda.*
>
> *Flávia: Ah, isso ajuda.*
>
> *D: Eu sou viciado em ver filme com legenda, não sei por que eu adoro ficar vendo filme com legenda.*
>
> *Yan: Ah, você lê tão rápido a legenda? Você lê rapidinho a legenda ou pela metade?*
>
> *D: Eu leio só a parte de cima e metade da parte de baixo.*
>
> *Y: Ah, eu leio só a metade.*
>
> *F: Ah, mas se for lendo sempre vai lendo mais rápido.* (Excerto da entrevista com Diego e Yan)

Ao observar cenas como essa, perguntava-me: será que alguns conteúdos começam a fazer sentido para nossas crianças? Como é produzida essa nova relação com a aprendizagem? O próprio resultado de suas ações como estudantes vai produzindo motivos para aprender.

A professora também reconhece que houve muitos avanços no processo de aprendizagem da turma: *"Conversei com Solange sobre o comportamento e a evolução de aprendizagem de sua turma. Ela avalia que eles evoluíram nos dois aspectos"* (RA de 14/10).

Um aspecto digno de nota é a relação que as crianças estabelecem entre seus avanços e a atuação da professora. Reconhecem que aprenderam porque a professora ensinou-lhes e, ao avaliarem o trabalho da docente, apontam o papel de Solange como um grande diferencial no processo de aprendizagem que ocorreu nesse ano letivo.

> *Flávia: E como foi esse ano para vocês de aprendizado?*
>
> *Yan: Foi bem, porque a professora ensinou muito bem nós.*
>
> *Diego: Ensinou mais que as outras professoras. Foi a primeira professora que fez eu fazer lição.* (Excerto da entrevista com Yan e Diego)

> *Flávia: E como foi esse ano para você em termos de aprendizado?*
> *Fernando: Foi bom. No ano passado, ninguém ficava falando pra mim, me ajudava a ler. [...] Daí nesse ano que eu comecei a ler, no começo do ano que eu aprendi a ler com a Solange [...].* (Excerto da entrevista com Fernando)

Avaliam ainda que a professora soube usar estratégias diferenciadas para garantir que todos aprendessem e que estabelecia uma relação com os estudantes baseada no respeito.

> *Yan: Agora a professora trouxe um negócio pra me ensinar, a cartilha, ela deu pra mim, agora eu parei de usar [...]. Antes eu não estava lendo nada, daí a professora me chamou, daí do nada ela me dá o negócio e eu tô aprendendo rápido.* (Entrevista com Yan e Diego)

Mesmo com os progressos na aquisição das habilidades de leitura e escrita e na apropriação dos demais conteúdos escolares, os avanços obtidos ficam aquém do que se espera para estudantes de 4a série em termos de conhecimento escolar. Mas o que fazer nesses casos?

> *No final do ano, Solange avalia que terá problemas quanto à reprovação, pois há casos em que a criança não tem condições de cursar a 5ª série em relação ao seu nível de aprendizagem, mas não poderá reprová-la, pois o aluno se esforçou muito, se empenhou, e reprová-lo seria extremamente desmotivador. Em outros casos, a criança já reprovou mais de uma vez, como é o caso de Harley e Mara.* (RA de 30/09)

Como vimos, no ano letivo em que desenvolvi a pesquisa de campo, muitos avanços ocorreram no processo de aprendizagem dos estudantes da 4a C. Havia alunos que, praticamente, não sabiam ler e escrever e terminaram o ano lendo, escrevendo e compreendendo pequenos textos. Havia ainda aqueles em processo de alfabetização e letramento que deram continuidade a seu aprendizado. E, também, outros que pouco avançaram. Além disso, pôde-se perceber o desenvolvimento afetivo dessas crianças, especialmente no que diz

respeito à relação com a professora. De qualquer maneira, levando em conta que, na perspectiva teórica adotada, na atividade de estudo desenvolvem-se a consciência, o pensamento teórico e a preparação para a continuidade dos estudos, não fica claro, nos dados levantados, se de fato tais capacidades foram desenvolvidas. Tudo leva a crer que não.[17] Inclusive questiono se o estudo é de fato a atividade principal desses estudantes.

Facci (2007), tendo como referência as obras de Leontiev (1988) e Davidov (1988), postula que a atividade de estudo é dominante na medida em que a escola é a referência central para outras atividades na vida da criança:

> O estudo serve como intermediário de todo sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família, como, por exemplo, o fato de os parentes se dirigirem a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; assim como a situação de que, em casa, a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa, entre outras circunstâncias vivenciadas no cotidiano que remetem a criança à escola. (Facci, 2007, p.139)

Como vimos nos significados sociais da atividade de estudo, a escola realmente aparece como referência, como elemento organizador da vida das crianças em foco. Mas como a atividade que ocorre nesta instituição tem produzido poucas transformações no desenvolvimento psíquico dos estudantes, é possível afirmar que a atividade de estudo, em muitos casos, não chega a se formar. Quando afirmo que a atividade de estudo não chega a se formar, refiro-me à formação do conteúdo específico dessa atividade, ou seja, o conhecimento teórico. Nesse sentido, a atividade que se forma não é compatível

17 Avalio que, para esse tipo de afirmação, são necessários estudos longitudinais, que acompanhem a vida escolar dos estudantes ao longo de alguns anos, o que foge ao limite desta pesquisa.

com a atividade necessária ao processo de humanização. Parece que, no processo de desenvolvimento dessas crianças, há um salto da atividade de jogo, como atividade principal, para a comunicação íntima, sem que a atividade de estudo forme-se em sua máxima potencialidade, o que acarreta poucas transformações cognitivas nos estudantes em foco. Avalio que seriam necessárias investigações sobre as demais atividades principais para verificar se esse processo ocorre também nos outros períodos de desenvolvimento (jogo, comunicação íntima pessoal e trabalho). Minha hipótese é que também as outras atividades são desenvolvidas mais no sentido da alienação do que da humanização das pessoas. Portanto, em nossa sociedade capitalista, não podem ser desenvolvidas plenamente.

No caso da turma pesquisada, as ações da professora Solange aparecem como elemento fundamental na constituição dessa atividade que, mesmo não chegando a se formar, apresenta-se como uma possibilidade aos estudantes, o que ressalta a importância do professor no processo de formação dos motivos da atividade de estudo.

Para que a atividade de estudo constitua-se, um elemento central é o sentido que o estudante atribui a ela. E este é meu objeto de pesquisa: o sentido pessoal que o estudante atribui à atividade de estudo. Para compreendê-lo, a unidade de análise torna-se fundamental, pois, para investigar quais são os sentidos, é necessário encontrar os motivos da atividade e as ações correspondentes. Nesse processo de análise, busquei destacar os elementos que indicam os *sentidos existentes* e o movimento de atribuição de novos sentidos, os *sentidos possíveis*. Aqui, a relação entre motivos e ações destacada no eixo "Desenvolvimento da atividade de estudo" é resgatada para explicitarmos como o objeto de pesquisa desenvolve-se.

No eixo anterior, os motivos foram divididos em motivos expressos e motivos vividos. Os primeiros, categorizados como motivos de preparação para o mercado de trabalho e como motivos disciplinares, constituem-se como motivos apenas compreensíveis, ou seja, existem na consciência do estudante, mas não são psicologicamente eficazes. Na turma investigada, vimos como, por exemplo, o motivo "preparar-se para o trabalho" não correspondia às ações dos

estudantes e, portanto, era um motivo externo a suas atividades. Não é esse motivo que impulsiona, de fato, a atividade de estudo.

Por outro lado, os motivos vividos, afetivos e de aprendizagem, podem corresponder à atividade de estudo na medida em que se configuram como motivos realmente eficazes para os estudantes. Por exemplo, como analisei anteriormente, a relação afetiva com os colegas é um motivo para ir à escola e pode constituir-se em motivo da atividade de estudo.

Mas a análise apenas dos motivos não permite a compreensão do objetivo desta pesquisa. Torna-se fundamental compreender a relação dos motivos com as ações componentes da atividade, que é a unidade de análise da pesquisa. Vamos, assim, às ações e a suas relações com os motivos.

No movimento de análise, qualifiquei as ações e seus fins em ações de conformação e ações de transformação. As ações de conformação referem-se àquelas ações cujo resultado caminha no sentido da alienação do sujeito na medida em que não correspondem a finalidades conscientes ou humanizadoras. Nessas ações, há uma ruptura com o motivo da atividade, até mesmo quando este motivo é apenas compreensível. Ou, como menciona Martins (2005, p.123), ao analisar o que chama de atividades conformadoras da força de trabalho, "encontra-se perdida a unidade, a concordância entre seus resultados objetivos e os motivos que as mobilizam, ou por outra, entre seus conteúdos objetivos e subjetivos". As ações de transformação, por outro lado, carregam a possibilidade de transformar a atividade de nossos estudantes no sentido da aprendizagem e da humanização. São ações formadoras da atividade de estudo.

Vamos, então, a nossa unidade de análise, focando-nos no movimento de atribuição do que denomino *sentidos pessoais existentes* e *sentidos pessoais possíveis*.

Ao analisar a unidade entre o motivo "preparar para o mercado de trabalho" e as ações de cópia, considera-se que há uma ruptura entre tais elementos da atividade, pois as ações em foco não correspondem a esse motivo. O estudante não consegue estabelecer uma relação consciente entre as ações repetitivas e o motivo socialmente

estabelecido vinculado ao trabalho. As ações tornam-se esvaziadas de sentido e produzem novas ações, como, por exemplo, as ações de recusa. Ou ainda tornam-se operações automatizadas, como copiar mecanicamente sem atenção ao conteúdo reproduzido.[18] Há, assim, uma ruptura entre o significado social da atividade de estudo e o sentido que se constitui, o que dificulta ou impede que novos significados sejam aprendidos, condizentes com a possibilidade de humanização presente na atividade de estudo, e que novos sentidos constituam-se.

A pesquisa de Temple (2010) tem constatações semelhantes em relação às práticas de cópia na sala de aula. Seu foco de investigação são os alunos copistas, definidos pela autora como aqueles estudantes que desenvolveram a habilidade motora de escrever, mas não avançaram na compreensão da linguagem escrita. Segundo a pesquisadora, as crianças copistas podem até ter apreendido o significado social de escrever, mas o sentido dessa atividade não se constituiu plenamente:

> O fato é que, como os motivos da atividade – o escrever – não têm uma finalidade para eles – para quê –, não acontece a construção do sentido pessoal. Ou seja, a escrita não tem sentido para os alunos copistas e, possivelmente, nunca terá, pois sua significação está muito distante da sua realidade. Essa significação somente acontecerá quando e se os alunos copistas compreenderem o significado e o uso da escrita na vida das pessoas. (ibidem, p.251)

O mesmo fenômeno analisado por Temple (ibidem) pôde ser observado nesta pesquisa. Ações esvaziadas de sentido vinculadas a motivos apenas compreensíveis produzem formas de sentido que não correspondem ao processo de tornar-se humano mediado pela educação escolar. Tal análise pode ser estendida a outras relações entre os motivos e ações, como examino a seguir.

---

18 Como foi exemplificado no eixo "Desenvolvimento da atividade de estudo", no excerto em que Harley copia o texto de forma incompleta e, mesmo sendo avisado, deixa-o assim para terminá-lo mais rápido.

No caso das ações disciplinares, dos alunos e da professora, essas podem corresponder aos motivos disciplinares. Estuda-se (ou, melhor dizendo, executam-se tarefas) para escapar de broncas, punições ou da reprovação. Embora haja uma concordância entre motivos e ações, o hiato aqui aparece entre o sentido atribuído à atividade escolar, vinculado ao disciplinamento, e o significado social da atividade de estudo, seja este "preparar para o mercado de trabalho" ou "apropriar-se do conhecimento". Significados e sentidos sofrem, assim, uma ruptura característica da consciência alienada formada em nossa sociedade.

A disciplina, que seria um meio ou conquista da atividade pedagógica, torna-se um fim em si mesma, não garantindo que ações de aprendizagem consolidem-se. Como o controle do comportamento é externo, o estudante até pode aprender a se comportar de acordo com o que é esperado socialmente, mas dificilmente desenvolve o controle da própria conduta, ou a conduta voluntária. Vigotski (1995) analisa o processo de formação de domínio da própria conduta enquanto uma função psicológica superior. Segundo o autor, o que caracteriza as funções psicológicas superiores é que são processos em que dominamos nossas próprias reações com a ajuda de meios auxiliares. No caso do domínio da própria conduta, desenvolve-se a escolha consciente, o livre arbítrio.

> [...] o livre arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste no fato de que a criança toma consciência da situação, toma consciência da necessidade de escolher, que o motivo impõe-se e que sua liberdade no caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica. A criança domina sua reação eletiva, mas não no sentido de que anula as leis que a regem, mas no sentido de que a domina segundo a regra de F. Bacon, ou seja, condicionando-se às suas leis. (ibidem, p.289, tradução minha)

A maneira como está organizada a atividade pedagógica, do professor e dos estudantes, não permite (ou dificulta) que se constitua a consciência dos motivos e das ações. A atividade desenvolve-se por

motivos externos dos quais os sujeitos não têm consciência e as ações realizadas não correspondem a esses motivos. A constituição da livre escolha encontra-se limitada. Ou, como aponta Toassa (2004, p.8), em nossa sociedade de classes, "a ontogênese da liberdade individual, como superação das leis do reflexo condicionado por meio da palavra, mostra-se amplamente comprometida, desde a esfera da educação até a do trabalho".

Toassa (ibidem, p.10) sintetiza o papel da educação escolar na sociedade de classes no que diz respeito à (não) formação do livre arbítrio e da conduta voluntária:

> Com a alegação de que o aprendiz não sabe escolher, ignora-se que a liberdade humana se desenvolve na própria atividade de escolha. Na "escola-decoreba", a imposição da mnemotécnica é toda a atividade, raramente criando-se a necessidade objetiva de que o educando pense e crie suas próprias instruções – ao invés de uma relação ativa com a própria vida, da primeira à última idade o indivíduo é dessubjetivado, passivo diante das necessidades socio-históricas.

Assim, no caso da relação entre motivos e ações disciplinares dos estudantes da turma investigada, o *sentido pessoal existente* atribuído à atividade de estudo permanece no nível da resolução de situações imediatas, relacionando-se com novas formações psíquicas produzidas pela atividade de estudo, mas que se forma de modo alienado.

Em síntese, no processo de atribuição dos *sentidos existentes*, vemos dois movimentos de ruptura, de desintegração da consciência: entre os motivos da atividade e as ações; e entre os significados sociais da atividade de estudo e os sentidos.

No primeiro caso, o motivo, que é apenas compreensível para o estudante, não encontra correspondência com as ações a que é obrigado ou orientado a executar, o que torna as ações esvaziadas de sentido. Segundo Leontiev (1983), há uma discordância entre o resultado objetivo das ações e os motivos da atividade. Como consequência, os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade.

Nesse aspecto pode estar uma das causas do fracasso escolar de nossas crianças.

No segundo caso, o sentido constituído não corresponde ao significado social da atividade de estudo, nem ao menos ao significado de senso comum vinculado à preparação para o mercado de trabalho. As significações aparecem, assim, como independentes da vida dos sujeitos, como entidades metafísicas que não correspondem à vida concreta de nossas crianças. Embora os estudantes expressem verbalmente os significados sociais do estudo e expliquem racionalmente por que estudam, as condições objetivas de desenvolvimento da atividade dificultam a formação do sentido correspondente ao significado. Aqui se explicita uma análise que corrobora a ideia de que o estudo não chega a se formar como atividade principal.

Contudo, nessas condições objetivas produtoras da consciência alienada, há contradições na condução da atividade pedagógica e na forma como os estudantes a vivenciam que apontam possibilidades concretas de resistência ao hiato entre motivos e fins das ações da atividade de estudo. Vale ressaltar que a contradição é uma categoria teórica essencial ao método materialista histórico-dialético. Heller (1972) explica que não existem relações sociais inteiramente alienadas, há sempre possibilidades de resistência à desumanização: "Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis" (ibidem, p.106).

Assim, considerando as contradições existentes na atividade pedagógica, é na própria relação entre motivo e fins das ações que podemos ver um sentido diferente ao que está posto, que chamo de *sentidos pessoais possíveis*.

Os motivos classificados como motivos vividos, por exemplo, expressam motivos que são eficazes à atividade dos estudantes em foco. Nem sempre são motivos da atividade de estudo, mas permitem antever a formação de uma relação consciente com esta e apontam a constituição da atividade de estudo como possibilidade.

Dentre os motivos vividos, destaquei os afetivos, vinculados à relação com o outro (professora, pesquisadora, colegas). Esses motivos

não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem tornar-se motivos de estudo se forem transformados em mediações para tal. Na relação entre motivos afetivos e as ações produzidas, configura-se um sentido que é primeiramente emocional, relacionado à necessidade de afeto e atenção. Mas, como, nesse caso, a relação com o outro é motivo gerador de sentido, pode ser transformada em motivo para aprendizagem dependendo de como a atividade pedagógica é organizada. No decorrer da pesquisa de campo, tivemos muitos exemplos desse fenômeno. A atividade iniciava-se tendo como motivo a relação afetiva com a professora (ou com a pesquisadora), mas as *ações* desencadeadas produziam resultados em termos de aprendizagem. Assim, formavam-se motivos de estudo para além da relação afetiva. Essa relação entre motivos e ações parece indicar a constituição de um sentido pessoal que caminha na direção da aprendizagem e da humanização. Aqui se expressa, de forma contundente, a *relação motivo-ação*, pois o motivo que, inicialmente, não se relaciona à atividade de estudo é transformado pelo resultado da ação.

Há uma decorrência pedagógica importante dessa relação: a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional. Sendo assim, essa dimensão pode produzir motivos para a atividade de estudo. Destaca-se que a relação sujeito e objeto do conhecimento é mediada pelo entrelaçamento dos processos cognitivos e afetivos, ou seja, a relação do sujeito com o conhecimento não é apenas cognitiva, mas também afetiva. Nesse sentido, Leite e Tagliaferro (2005, p.258), em uma pesquisa sobre as relações afetivas em sala de aula, concluem:

> Referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias

para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação.

No entanto, afirmar a importância dos aspectos afetivos na aprendizagem não significa vangloriar a "pedagogia do afeto" ou a "pedagogia do amor",[19] como nos alerta Leite (2006). Tais pedagogias esvaziam a escola do conhecimento e banalizam o conceito de afetividade, porque tomam a educação como tarefa que se faz por amor e analisam que as precárias condições de trabalho do professor não podem ser justificativas para a não realização do trabalho docente (Viégas, 2007). Segundo Viégas, tais concepções representam o que há de mais conservador na teoria educacional.

Também podemos ver a constituição de *sentidos possíveis* na relação entre os motivos e ações de aprender. Na pesquisa de campo, em diferentes momentos, as crianças expressaram sua necessidade de aprender. Queriam saber sobre as coisas do mundo, especialmente sobre as coisas que as rodeiam. Realizavam ações de aprendizagem, perguntavam, pesquisavam, conversavam. Mas, nem sempre, a necessidade de aprender transformava-se em motivo da atividade de estudo e as ações de aprendizagem não tinham, obrigatoriamente, os conteúdos escolares como objeto.

De qualquer maneira, nessa unidade entre motivo e as ações de aprender vislumbra-se a possibilidade de formação da atividade de estudo. A necessidade de aprender, ainda que de forma incipiente, está posta. O objeto dessa necessidade ainda não corresponde ao conteúdo escolar, mas, quando a ação docente está orientada e atenta aos interesses discentes, é possível transformá-los em interesses de estudo. É o que vimos no que chamei de *ações geradoras de motivos de aprendizagem*.

---

19 Como representante deste ideário, podemos citar Chalita, Gabriel. *Pedagogia do Amor:* a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2003.

Nessas ações, mediadas pelas ações do professor, pode constituir-se a unidade entre o motivo da atividade e os fins das ações, o que indica, também, o movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo condizente com o significado social dessa atividade, na direção da apropriação dos conhecimentos humanos específicos da atividade pedagógica. Esboça-se a formação de uma relação consciente com os objetos do conhecimento e com a própria atividade de estudo. As ações geradoras de motivos de aprendizagem trazem a possibilidade de reconfiguração motivacional em que a busca de conhecimento vai se tornando um fim. Aqui se explicita a tese defendida, já que as ações em foco têm um sentido pessoal correspondente aos motivos da atividade do estudante e, portanto, potencialmente geram aprendizagem.

Nas ações coletivas, também há a possibilidade da constituição de sentidos pessoais possíveis à atividade de estudo. Primeiramente porque, no caso dos estudantes em foco, analisa-se que vivenciam a comunicação íntima pessoal como atividade principal e, portanto, os amigos desempenham papel central na formação de seus interesses. Estar com os amigos constitui-se em motivo fundamental da atividade escolar desses estudantes. Daqui surge outra decorrência pedagógica: se um dos motivos centrais para ir à escola é a relação com os colegas, torna-se essencial organizar atividades de ensino que privilegiem a coletividade. Como já mencionado no Capítulo 3, pesquisas têm demonstrado que a atividade de estudo pautada na interação entre os estudantes produz melhores resultados em termos de aprendizagem (Rubtsov, 1996; 2006).

Para que essa unidade entre os motivos e ações estabeleça-se, seja na relação entre os motivos e ações de aprender ou motivos e ações da atividade de comunicação íntima pessoal, destaca-se a *ação orientada do professor* como elemento fundamental. Relembro, dessa forma, um dos pressupostos que organiza este livro: as atividades de ensino e de estudo formam uma unidade dialética. O professor, como adulto experiente e com finalidades claramente delimitadas, deve realizar ações que criem nos estudantes motivos para o estudo e ações de aprendizagem.

> A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. (Moura et al., 2010, p.213)

No caso dessa pesquisa, a professora da turma destacava-se na proposição de ações e tarefas que pudessem constituir novos motivos e ações de estudo, buscando diversificar as tarefas de modo a produzir o interesse de seus estudantes e também propondo atendimentos individualizados às crianças.

Aqui faço uma ressalva: valorizar o trabalho do professor como elemento central na promoção da aprendizagem dos estudantes não significa culpabilizá-lo pelas mazelas da escola. O professor deve ter, como finalidade direta de seu trabalho, na perspectiva teórica adotada, a criação de motivos de aprendizagem para os estudantes no sentido da constituição da atividade de estudo. Nem sempre alcança seus objetivos de ensino, o que torna necessária a compreensão do contexto da atividade pedagógica para não corrermos o risco de culpabilizar o professor por aspectos do trabalho pedagógico que fogem de seu controle.[20] Nesta pesquisa, destaquei alguns elementos deste contexto: a situação social de desenvolvimento, a posição social de nossos estudantes e os significados da atividade de estudo. Em pesquisa anterior (Asbahr, 2005a), apontei as contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos da atividade pedagógica do professor, que produzem a ruptura entre motivos e fins no trabalho docente.

Em síntese, o processo de atribuição de sentidos possíveis aqui analisado expressa momentos de convergência entre motivos e

---

20 Como exemplo desse movimento de culpabilização do professor, Denise Trento Rebello de Souza (2006), em pesquisa sobre a formação docente, identifica a presença do argumento da incompetência do professor na justificativa de vários programas governamentais de formação continuada. Em sua análise, tal argumento tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada, que desconsideram o contexto escolar.

ações na atividade de estudo em formação. Dentre eles, destaco a necessidade de mediação afetiva no processo de aprendizagem; as ações geradoras de motivos de aprendizagem, que, se trabalhadas pelo professor, podem transformar a necessidade de aprender em motivos da atividade de estudo; a importância da coletividade na constituição da atividade de estudo, o que ressalta o papel do outro no desenvolvimento humano; e a ação orientada do professor como elemento central na formação dos motivos dos estudantes. Tendo esses momentos como referência, posso defender a tese de que, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.

Esses momentos, agora transformados em "uma rica totalidade de determinações e relações diversas" (Marx, 1989b), apontam a possibilidade de uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações, entre os significados sociais e os sentidos pessoais, e ocupam lugar de destaque para entender a estrutura da consciência e da personalidade de nossos estudantes. Carregam, mesmo que de forma incipiente, a possibilidade de resistência à desintegração entre os significados e sentidos da atividade de estudo, permitindo que os sujeitos estabeleçam uma relação consciente com o conhecimento na forma de conteúdos escolares que expressem as máximas potencialidades do gênero humano.

Apresentei, neste Capítulo, a análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes singulares, em condições específicas, particulares. Daqui, podemos depreender um conjunto explicativo de elementos teóricos do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, em um movimento de síntese da pesquisa e de produção de um conhecimento sobre o tema que supere as especificidades da turma investigada. É o que veremos no próximo e último Capítulo.

Sínteses: a relação singular-particular--universal no processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo

Esta pesquisa tem como objeto o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo. Dessa maneira, ao longo do livro, por meio da investigação bibliográfico-conceitual e da investigação empírica, busquei compreender como foi o processo de atribuição de sentido a esta atividade para estudantes singulares.

Minha referência empírica foi a atividade de estudantes de uma turma de 4a série de uma escola pública. Porém, os resultados desta investigação não ficam circunscritos a esta singularidade, pois a atividade desses estudantes está imersa em uma particularidade, em um contexto específico de organização de escola e de ensino, constituído pelo modo de produção capitalista, que produz determinadas formas de atividade escolar e pedagógica.

Essa relação singular-particular, ou indivíduo-sociedade (Oliveira, 2005), não pode ser tomada como a máxima possibilidade de constituição do humano no homem, já que não permite, necessariamente, sua plena objetivação enquanto ser genérico. Na perspectiva teórica adotada, a relação indivíduo-sociedade deve ser considerada como uma relação mediadora inerente a uma relação mais ampla, a relação do indivíduo com o gênero humano, com a universalidade. A universalidade é aqui compreendida como o desenvolvimento máximo alcançado pelo gênero humano. É, portanto, uma abstração

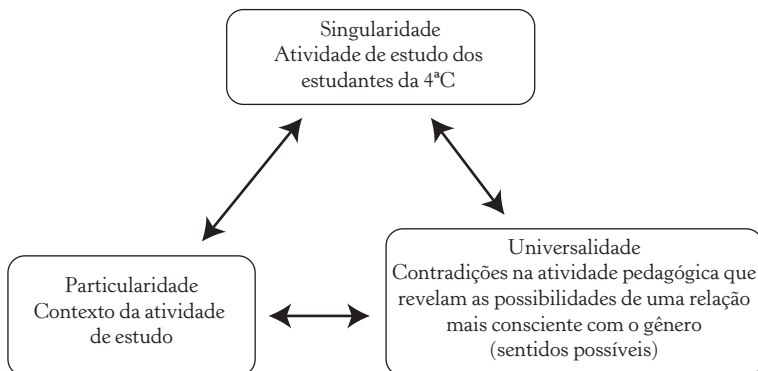
que tem sua base concreta na própria realidade. Oliveira (ibidem, p.28-9) sintetiza a dialética entre o singular e o universal, mediado pelo particular:

> Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas, para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular).

Nesta pesquisa, podemos considerar que o *singular* refere-se às atividades de estudo, ou atividades desenvolvidas na escola, pelos estudantes da 4a série C. Tais atividades são produzidas em um contexto *particular* de organização de ensino, analisado especialmente no eixo "Contexto da atividade de estudo", mas também investigado no eixo "Desenvolvimento da atividade de estudo".

E o *universal*? Como se expressa nesta relação? Expressa-se nas contradições existentes na condução da atividade pedagógica e na forma como os estudantes a vivenciam, que apontam possibilidades concretas de resistência às relações alienadas próprias ao que chamei de sentidos pessoais existentes. Tais contradições permitem – ou criam condições para – a constituição de outros sentidos, os sentidos possíveis. Estes esboçam uma relação mais consciente com o gênero humano, na forma de conteúdos e conhecimentos escolares, que caminha na direção da apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Considerando as contradições existentes na atividade pedagógica, é na própria relação entre motivo e fins das ações que podemos ver um sentido diferente ao que está posto. Na

Figura 5, procurei explicitar a relação singular-particular-universal pertinente ao objeto desta pesquisa.

Figura 5 – Relação singular-particular-universal no processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo

Considerar a dialética entre o singular, o particular e o universal é essencial se queremos apontar as possibilidades de transformação existentes na própria realidade escolar no sentido da humanização das pessoas que ali trabalham, estudam e convivem. Há, aqui, uma dimensão ético-política do fazer científico, que consiste em conhecer a realidade humana para transformá-la. Conhecer, na concepção teórica adotada, significa sair do nível da aparência, da obviedade do imediatamente dado, e buscar a compreensão do processo ontológico de constituição do humano, não apenas em sua relação com a sociedade, mas também em sua relação com gênero humano, em cada objeto investigado.

Voltando ao objeto desta pesquisa, na análise dos dados, busquei explicar como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo e os limites de formação dessa atividade na atual organização do ensino. Apontei, por outro lado, as contradições escolares que indicam possibilidades, ainda que incipientes, de formação dessa atividade e de constituição de um sentido pessoal que seja condizente com as máximas possibilidades de humanização presentes na atividade de estudo.

No primeiro caso, que chamei de *sentidos existentes*, vimos a ruptura entre os motivos da atividade de estudo e as ações correspondentes. Os motivos expressos pelos estudantes são apenas compreensíveis e as ações realizadas não correspondem a esses motivos, tornando-se esvaziadas de sentido. Vimos, também, a ruptura entre os significados sociais da atividade de estudo – tanto vinculados à preparação para o mercado de trabalho, como vinculados à aprendizagem – e os sentidos pessoais atribuídos, que se associam com o disciplinamento e com as relações afetivas. Nas duas formas, a relação que se estabelece com a atividade de estudo é uma relação alienada. Os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos. A partir da análise desse processo de atribuição de sentido pessoal, pode-se postular que a atividade de estudo, para muitos estudantes, não chega a se formar como atividade principal.

Por outro lado, deparei-me com contradições na própria organização da atividade pedagógica que indicam possibilidades de superação dessa fragmentação entre motivos e ações e entre significados e sentidos da atividade de estudo, e que apontam para o processo de atribuição de *sentidos possíveis*, condizentes com o significado social de tal atividade, na direção da apropriação dos conhecimentos humanos específicos da atividade pedagógica. Vimos, assim, a relação entre os motivos afetivos e as ações geradas por esse tipo de motivo que se tornam, nesse movimento, ações geradoras de aprendizagem. Apontei, também, as ações geradoras de motivos de aprendizagem, em que o próprio resultado da ação produz motivos para a atividade de estudo. Foquei, ainda, a importância da coletividade na constituição da atividade de estudo e a ação orientada do professor como elemento essencial na formação motivacional dos estudantes. Nesses momentos de convergência entre motivos e ações da atividade de estudo em formação, o estudante pode estabelecer uma relação consciente com o conhecimento e com a própria atividade, no sentido da genericidade humana.

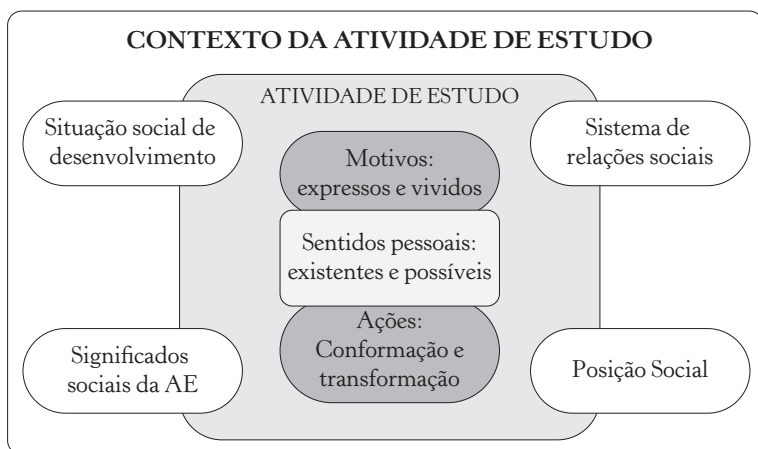
Tendo como referência esse movimento de apreensão dos sentidos pessoais existentes e dos sentidos pessoais possíveis atribuídos à atividade de estudo, proponho um conjunto explicativo de elementos teóricos desse processo que muito pode contribuir para que professores compreendam os elementos que existem na atividade pedagógica e que indicam a possibilidade de educação da consciência e apropriação do gênero humano, a despeito da hegemonia das condições alienantes em que se encontra a atividade humana. Dessa forma, chego à tese defendida neste livro ao explicitar aquilo que é preciso compreender para situar a atividade do professor como atividade humanizadora, de modo que sua mediação conduza à atividade de estudo do estudante por meio da atribuição de sentido pessoal.

A proposição do conjunto explicativo do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo necessitou da unidade de análise e das abstrações auxiliares utilizadas no Capítulo na análise dos dados. Mas, agora, as abstrações são organizadas de maneira a explicar o movimento de atribuição de sentido. Ou seja, apresenta-se a relação entre os elementos que compõem esse processo e que são importantes de ser considerados na medida em que se quer organizar o ensino tendo como finalidade a educação do sentido (Leontiev, 1983).

Vamos ao conjunto de elementos teóricos, representado graficamente a seguir. O círculo maior representa o contexto da atividade de estudo e é composto pelas seguintes abstrações auxiliares: situação social de desenvolvimento; posição social do estudante; significados sociais da escola e da atividade de estudo; e sistema de relações sociais. Tais abstrações configuram o contexto em que se desenvolve a atividade de estudo, não só dos estudantes dessa pesquisa, mas do estudante em geral, sendo elementos essenciais para que se compreenda como se estrutura sua atividade. Claro está que não abarca todos os elementos constitutivos desse cenário, o que seria impossível, dada a complexidade da vida humana. Assim, essas foram as abstrações possíveis de ser apreendidas e construídas por esta pesquisa.

O círculo do meio, intitulado "Atividade de estudo", representa a relação entre os motivos e ações da atividade em foco, ou seja, a unidade de análise eleita. A relação entre motivos e ações é unidade essencial na compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal, como vimos anteriormente.

Na figura retangular, aparecem os sentidos pessoais, existentes e possíveis. São frutos de determinado contexto de atividade e produzidos na relação entre motivos e ações. Dessa forma, busquei expressar graficamente esse conjunto explicativo de elementos teóricos do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo para que se possa investigar e compreender as atividades de estudo desenvolvidas em outros contextos, com outros indivíduos singulares.

Figura 6 – Conjunto explicativo de elementos teóricos do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo

Ressalto que as dimensões singular, particular e universal devem ser consideradas em cada um dos eixos representados acima. Destaco, ainda, que os eixos não podem ser compreendidos nem isoladamente, nem de maneira causal (um causando o outro), mas devem ser entendidos em sua inter-relação, como demonstrei na Figura 1, presente no Capítulo 5. Assim, os sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes a sua atividade são produzidos em determinado contexto

de atividade, mas também reconfiguram esse contexto, pois alteram sua situação social de desenvolvimento, sua posição social e seu sistema de relações pessoais. São produzidos em uma determinada atividade de estudo a partir da relação motivo-ações, mas a modificam, produzindo novos componentes desta atividade.

Entendo que a validação do conjunto explicativo proposto implica sua utilização como ferramenta analítica da atividade dos estudantes por professores, psicólogos e pesquisadores, mas, principalmente, exige sua utilização em processos de intervenção na escola, já que a verdade de um conceito confirma-se quando este pode produzir transformações na realidade social.

Além do conjunto explicativo de elementos teóricos acerca do processo de atribuição de sentido, produzido a partir da análise dos dados advindos da pesquisa empírica, também na pesquisa bibliográfico-conceitual busquei trazer discussões pertinentes à organização da atividade pedagógica que possibilitem situar a atividade do professor como atividade humanizadora a partir de uma concepção revolucionária de homem, de desenvolvimento, de aprendizagem, de atividade de estudo e de formação da consciência. Assim, a tese aqui defendida expressa-se nos capítulos, cada qual com sua especificidade temática.

Dessa maneira, comecei este livro com a concepção de homem advinda da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa teoria, entende-se o psiquismo humano a partir de seu caráter histórico, material, mediado e ativo, o que indica, *a priori*, a imanente possibilidade de transformação humana, até no que diz respeito a suas características biológicas.

Na sequência, discuti a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem da abordagem teórica em foco, o que redimensiona o papel da escola e do professor, visto que propõe que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento", nas palavras de Vigotski (1988a, p.114). Tal concepção reconfigura, ainda, a compreensão acerca da periodização do desenvolvimento humano, superando as concepções maturacionistas tão presentes nos ideários e práticas pedagógicas.

Como decorrência, foquei-me em um das atividades principais do desenvolvimento humano, a atividade de estudo, típica das crianças em idade escolar. Como sabemos, a entrada na escola produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, pois não só o processo de aprendizagem passa a ser sistematizado, como, principalmente, o ensino produz desenvolvimento psicológico na medida em que promove a apropriação das formas desenvolvidas da consciência social. O ensino que tem como referência a atividade de estudo pode melhor organizá-la e conduzi-la no sentido da formação do pensamento teórico. Assim, explicitei elementos fundamentais para a organização do ensino preocupado com a promoção do desenvolvimento de nossos estudantes no sentido da formação do pensamento teórico e da constituição da consciência.

Para que a atividade de estudo seja de fato atividade principal de nossos estudantes, deve ocupar um lugar estrutural em suas vidas. Nesse processo, o sentido pessoal que atribuem a esta atividade é elemento essencial para sua formação. Assim, apresentei teoricamente a relação entre os significados sociais e os sentidos pessoais na formação da atividade e da consciência humana. O sentido aparece, aqui, como parte componente da constituição da consciência. Discuti, ainda, a relação entre a atividade de estudo e o sentido pessoal a partir da análise de textos de autores que discutem a temática. Assim, expliquei, teoricamente, como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal, preparando terreno para a investigação empírica e a análise de dados deste livro.

No percurso de escrita, da concepção de homem da Psicologia Histórico-Cultural até a análise dos dados da pesquisa empírica, procurei apresentar e afirmar a tese defendida, ou seja, procurei expressá-la em cada etapa do trabalho. Destaco que tal tese é produto da análise empreendida tanto das obras teóricas estudadas como dos dados advindos da pesquisa de campo.

Quando iniciei este trabalho, não existia uma tese, mas apenas hipóteses de investigação e alguns pressupostos teóricos consolidados. A tese é, portanto, o resultado de um caminho que tem o real como ponto de partida, mas entende que esse real não pode ser

imediatamente apreendido. A realidade deve ser captada em seu movimento contraditório e ser transformada em pensamento para que possa retornar ao real e compreendê-lo, agora, como uma rica contribuição ao conhecimento em geral e ao conhecimento específico deste livro. Foi esse exercício que busquei realizar aqui.

Este percurso não foi fácil, pois exigiu não apenas transformações e rearranjos em minhas concepções teóricas e em minhas formas de pensar, mas principalmente modificou-me como pessoa. Avalio que a concepção teórica eleita por mim não se refere apenas ao trabalho acadêmico, como se fosse uma ferramenta conceitual de análise, mas é fundamentalmente um posicionamento ético-político frente à realidade, que modifica meus pensamentos e minhas ações e exige coerência teórico-prática. É essa coerência que tenho buscado em minhas ações acadêmicas, profissionais e pessoais. Este livro coroa, de certa forma, essa busca.

Ao me preparar para escrever este Capítulo, resolvi reler as considerações finais de minha dissertação de mestrado, sobre o sentido pessoal que os professores atribuem a sua atividade pedagógica, mediada pelo projeto político pedagógico. Foi uma grata surpresa ler o último parágrafo:

> Por último, ao final de 2004, quando fomos discutir a análise dos dados com os professores da escola pesquisada, o professor Vicente fez um importante apontamento: essa pesquisa centra-se nos processos de atribuição de sentido pessoal dos professores e, nesse campo, apresenta importantes contribuições. Mas e os estudantes? Não deveriam ser eles os principais beneficiados da educação escolar? Em total concordância com Vicente, entendemos ser urgente a realização de pesquisas que enfoquem os processos de atribuição de sentido pessoal à atividade de aprendizagem e de estudo dos alunos. (Asbahr, 2005a, p.181)

Gratificante perceber a materialização de um trabalho iniciado no mestrado e que encerra parte de um ciclo aqui. Encerra uma etapa, mas inicia outras. E termino o doutorado com novos

questionamentos de pesquisa, que lanço agora para que também outros pesquisadores tomem-nos como desafio, pois a produção de conhecimento, para mim, só faz sentido se for conjunta.

Uma das inquietações refere-se à elaboração das mediações necessárias entre o método materialista histórico-dialético e a proposição de um método em Psicologia. Ou, em outras palavras, investigar como o método de Marx pode ser aplicado e expressar-se nas pesquisas em Psicologia. Este livro buscou elaborar uma primeira aproximação com a problemática. Ressalto que tal preocupação é fruto das reflexões que vimos fazendo no grupo de estudo do Lieppe desde 2003 e, portanto, é uma questão coletiva de pesquisa e de estudos. Talvez um próximo passo seja sistematizar nossas discussões.

Outro problema de pesquisa diz respeito à investigação e sistematização das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à organização do ensino. Refiro-me aqui às possíveis proposições didáticas que podem ser elaboradas tendo como pressupostos os aportes anunciados pela teoria em foco. Este tem sido o objeto de pesquisa do Gepape, do qual faço parte desde 2002. Nosso atual projeto de pesquisa, em etapa de formulação, visa justamente investigar os princípios teórico-metodológicos da atividade pedagógica, tendo como referência os princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Além dessas inquietações, produzidas conjuntamente nos grupos de estudo e pesquisa dos quais participo, no decorrer do processo analítico subjacente a este livro, senti a necessidade de conhecer mais a fundo a história do sentido pessoal atribuído aos processos educativos dos sujeitos em questão. Os sentidos pessoais, existentes e possíveis, têm uma história que ultrapassa os acontecimentos de um ano letivo. Foram produzidos no decorrer da vida de nossos estudantes, o que inclui sua história escolar, mas não só. Pergunto-me: Quais são os sentidos atribuídos à atividade de estudo quando os estudantes ingressam na escola? Quais são as mudanças que ocorrem no processo de atribuição de sentido no decorrer da escolarização? Como ocorrem essas mudanças? Qual é o papel da família nesse processo? Quais são os sentidos que as famílias de nossas crianças atribuem à escola e ao estudo?

Para que tais questionamentos possam ser respondidos, proponho, como motivo futuro de pesquisa, a realização de estudos longitudinais com estudantes brasileiros desde sua entrada na escola até o término do ensino fundamental e/ou médio. Uma investigação desse porte deve também levar em conta o papel da família dos estudantes na constituição de sua atividade de estudo. Sei que uma pesquisa como essa é um desafio imenso e que só pode ser superado em um trabalho verdadeiramente coletivo de investigação. O desafio está posto e o convite para vencê-lo também.

Referências

ALMEIDA, S. H. V. de. *Psicologia histórico-cultural da memória*. São Paulo, 2008. 241p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.30, n.1, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 25 jan. 2010.

ARAÚJO, E. S. *Da formação e do formar-se:* a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. São Paulo, 2003. 173p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ARELARO, L. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade,* v.26, p.1039-66, 2005.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASBAHR, F. da S. F. *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico*: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo, 2005a. 199p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

______. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro - RJ, n.29, maio/jun./jul., p.108-18, 2005b.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. *Psicologia USP*, v.17, p.53-73, 2006.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade,* Florianópolis, v.21, n.2, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 jun. 2010.

BEATÓN, G. A. *La persona en lo histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica:* contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. São Paulo, 2006. 330p. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

______. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional,* Campinas, v.13, n.2, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_home&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 ago. 2010.

BLANK, G. Prefácio: para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegra: Artmed, 2003.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil.* Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, 2006.

CEDRO, W. L. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática:* uma perspectiva histórico-cultural. São Paulo, 2008. 242p. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CHIEN, H. F.; BARBOSA, E. R.; MIGUEL, E. C. Síndrome de Gilles de la Tourette: estudo clínico de 58 casos. *Arquivo Neuro-Psiquiátrico,* set. 2001, v.59, n.3B, p.729-32. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 set. 2009.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (Org.). *Dislexia:* subsídios para políticas públicas. São Paulo: CRPSP, 2010. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/crp/midia/cadernos_tematicos/8/frames/fr_indice.aspx>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CROCHÍK, J. L.; CROCHIK, N. Preconceito e desempenho: as classes escolares homogêneas. *Eccos. Revista Científica,* São Paulo, v.7, n.2, p.313-31, 2005.

DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza.* Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

______. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:* investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progresso, 1988.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS:* antologia. Moscú: Editorial Progresso, 1987. p.316-37.

DEL RIO, P.; ÁLVAREZ, A.; DEL RIO, M. *Pigmalión.* Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

DUARTE, N. V*igotski e o aprender a aprender*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000a.

______. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v.21, n.71, jul. 2000b. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 set. 2009.

______. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

______. A Teoria da Atividade como uma abordagem para a pesquisa em Educação. *Perspectiva* (Florianópolis), UFSC – Florianópolis, v.21, n.2, p.1-21, 2003.

______. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.62, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 set. 2009.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.221-48.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infancia. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS:* antologia. Moscú: Editorial Progresso, 1987. p.104-24.

______. *Psicologia do jogo.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGESTRÖM, Y. *Non scolae sed vitae discimus:* como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. p.175-97.

EZPELETA, J. *Pesquisa participante.* São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, abr. 2004, v.24, n.62, p.64-81.

______. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual:* fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006. p.123-48.

______. "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?" – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.135-55.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicol. USP*, mar. 2006, v.17, n.1, p.99-124.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* São Paulo, n.12, p.22-47, 1999.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin:* psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Líber livro, 2005.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições (Unicamp)*, v.17, p.31-45, 2006.

GOLDER, M. *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã/GEPAPE, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: ARANTES, E. F.; CHAVES, S. M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.57-69.

______. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, v.24, p.155-79, 2007.

HELLER, A. *O cotidiano e a história.* 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. p.111-37.

LEITE, S. A. da S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, p.247-60, 2005.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

______. *Actividad, conciencia y personalidad.* Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

______. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5.ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.59-83.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação,* Campinas – SP, n.27, p.5-24, 2004.

LOPES, A. R. L. V. Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores. Passo Fundo (RS): Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5.ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.21-37.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*: efeitos do encontro da saúde com a educação. 1.ed. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1994.

_______. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R. de; ROCHA, M. *Psicologia e Educação:* desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.143-67.

martins, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes.* abr. 2004, v.24, n.62, p.82-99.

______. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M.; SILVA, N. R. da (Orgs). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.118-38.

______. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, *Anais...*, p.2-17.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx e Engels:* História. São Paulo: Ed. Ática, 1989a. p.146-81 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

______. O método da economia política. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx e Engels:* História. São Paulo: Ed. Ática, 1989b. p.409-17 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

______. Teoria e processo histórico da revolução social (prefácio à contribuição à crítica da economia política). In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx e Engels:* História. São Paulo: Ed. Ática, 1989c. p.231-35 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

______. *O Capital.* Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Coleção "Os economistas").

______. *O Capital.* Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1983b (Coleção "Os economistas").

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R. de; ROCHA, M. *Psicologia e Educação:* desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.35-71.

MERCADO, R. La construcción de la documentación etnografica. In: Rockwell, E. et al. *La práctica docente y su contexto institucional y social.* Informe final vol.3, México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1987. (Mimeo).

MIRANDA, M. G. de. Psicologia da educação e política educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25, 2002, *Anais*...Caxambu-MG, 2002, p.1-8.

MORAES, S. P. G. de. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática:* contribuições da teoria histórico-cultural. São Paulo, 2008. 261p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MORETTI, V. D. *Professores de Matemática em atividade de ensino*: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. São Paulo, 2007. 207p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema* (Rio Claro), Unesp, v.12, p.29-43, 1996.

______. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; Anna CARVALHO, M. P. de. (Orgs.). *Ensinar a ensinar* – didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p.143-62.

MOURA, M. O. de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v.10, p.205-29, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível*. Crianças que não aprendem na escola. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

NAMURA, M. R. Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.19, p.91-117, 2004.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo, 2010. 249p.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v.13, n.2, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2010.

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin.* Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, B. A. de. *O trabalho educativo:* reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

______. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual:* fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006. p.3-26.

______. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M.; SILVA, N. R. da (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.25-51.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.3, p.97-102, 1996.

______. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação.* Minho, v.15, n.1, 2002.p.111-22.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, v.11, n.2, dez. 2007. p.365-78.

PARO, V. H. *Reprovação escolar:* renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001a.

________ . Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: PARO, V. H. *Escritos sobre educação.* São Paulo: Xamã, 2001b.

________ . *Administração escolar*: introdução crítica. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

________ . *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2010.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia:* uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: TA Queiroz, 1981.

______. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

______. Mutações do cativeiro. In: PATTO, M. H. S. *Mutações do cativeiro:* escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000, p.65-83.

______. "Escolas cheias, cadeias vazias": nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados,* São Paulo, v.21, n.61, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br.> Acesso em: 19 jun.2009.

PEREDA, P. del R.; SERRÃO, M. I. B.; ASBAHR, F. da S. F. Entrevista con Pablo del Río Pereda acerca de Vygotski: su obra y su actualidad. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.),* Campinas, v.14, n.1, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br.> Acesso em: 2 dez. 2010.

RATNER, C. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, T. C. *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995.

RIGON, A. J.; MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. da S. F. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* Brasília: Liber Livro, 2010, p.13-44.

RIVIERE, A. *La psicología de Vygotski.* Madrid: Visor, 1994.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el processo etnográfico.* Departamento de Investigaciones Educativas. México, Centro de Investigación y de Estudos Avançados, 1987. (Mimeo).

______. *La experiencia etnográfica.* Historia y Cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSA, J. E.; MORAES, S. P. G.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* Brasília: Liber livros, 2010a, p.67-71.

______. A formação do pensamento teórico em uma atividade de ensino de Matemática. In: MOURA, M. O. de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* Brasília: Liber livros, 2010b, p.135-54.

RUBTSOV, V. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget:* perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p.129-37.

______. Interações Sociais e Aprendizagem. (Tradução de Flávia da Silva Ferreira Asbahr). In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL "O enfoque histórico-cultural em questão", 1, 2006, Santo André. *Anais...* 2006.

Disponível em: <http://www.historicocultural.ufsc.br/anais.html>. Acesso em: 23 nov. 2009.p.35-48.

SANT'ANNA, L. As crianças já estão na escola; agora só falta elas aprenderem. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 jul. 2006. Caderno A, p.26-27.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica. *Psicologia USP,* São Paulo, v.12, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br.> Acesso em: 2 nov. 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

______. *Escola e democracia*. ed. com. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. *Projeto intensivo do Ciclo I:* livro do aluno. v.1. São Paulo: SME / DOT, 2006a.

______. *Projeto intensivo do Ciclo I:* material do professor. v.1. São Paulo: SME/ DOT, 2006b.

______. *Projeto intensivo do Ciclo I:* livro do aluno. v.2. São Paulo: SME/ DOT, 2006.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar*: a aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino:* contribuições da teoria da atividade. São Paulo, 2003. 166p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como la veo.* Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, F. G. da. A dinâmica do psiquismo no processo de alienação, sofrimento e adoecimento ocupacional. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO (EBEM). Marxismo: a educação para além do capital., 3, 2007. *Anais*... Feira de Santana-BA: UEFS, 2007, p.1-11. Disponível em http://arquivoebem.xpg.uol.com.br/ANAIS/GT3-%20Psicologia%20s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica/A%20DIN%C3%82MICA%20DO%20PSIQUISMO%20NO%20PROCESSO%20DE%20ALIENA%C3%87%C3%83O,%20SOFRIMENTO.pdf Acesso em: 17 out. 2017.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar.* 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, dez./2006, p.477-92.

SOUZA, M. P. R. de. Pesquisa Qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In: JOLY, M. C. A.; VECTORE, C. (Org.). *Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.215-28.

______. *Ouvindo crianças na escola:* abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R. de; MACHADO, A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R. de; ROCHA, M. *Psicologia e Educação:* desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs). *Psicologia Escolar:* práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.11-62.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In: SOUZA, M. P. R. de.; BEATÓN, G. A.; BRASILEIRO, T. (Orgs.). *Interfaces Brasil--Cuba em estudos sobre a psicologia histórico-cultural.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (no prelo).

TEMPLE, G. C. A escrita na perspectiva histórico-cultural: metodologia etnográfica de pesquisa. In: SOUZA, M. P. R. *Ouvindo crianças na escola:* abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.229-56.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia, ciência e profissão,* Set. 2004, v.24, n.3, p.2-11.

TOOMELA, A. Activity theory is a dead end for cultural-historical psychology. *Culture and Psychology*, London, v.6, n.3, p.353-64, 2000.

TULESKI, S. C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Rev. Dep. Psicol.,* UFF, jun. 2005, v.17, n.1, p.129-37. Disponível em: <http://www.scielo.br.> Acesso em: 31 out. 2008.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Caderno de Pesquisa,* São Paulo, v.39, n.136, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br.> Acesso em: 2 dez. 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky:* uma síntese. São Paulo, SP: Loyola, 2001.

VIÉGAS, L. de S. Regime de Progressão Continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: ANGELUCCI, C. B.; VIÉGAS, L. de S. *Políticas públicas em educação:* uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.147-86.

______. *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em psicologia escolar:* história, discurso oficial e vida diária escolar. São Paulo, 2007. 238p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

______. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

______. Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). *Educação & Sociedade*, jul. 2000a, v.21, n.71, p.21-44.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 1995, v.3.

______. *Obras escogidas.* Madrid: Machado Libros, 1996, v.4.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5.ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988a, p.103-17.

________ . *Formação social da mente.* São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*: símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

ZINCKENKO, V. P. La psicología sociocultural y la teoría de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ÁLVAREZ, A. *La mente sociocultural.* Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006. p.35-47.

Este livro aponta alguns caminhos da pesquisa sobre como crianças entendem e vivenciam sua história escolar e quais os sentidos que atribuem à atividade de estudar. Tendo a Psicologia Histórico-Cultural como referência teórica e larga experiência em projetos da rede de educação pública e privada, Flávia da Silva Ferreira Asbahr desenvolve o trabalho em duas frentes: uma investigação bibliográfica conceitual, com sínteses teóricas sobre os conceitos de sentido pessoal e atividade de estudo; e uma investigação empírica, realizada em escola pública municipal da cidade de São Paulo, com estudantes de quarta série do ensino fundamental.

A autora verifica os limites da formação de estudantes na atual organização do ensino público e lança a hipótese sobre qual seria a principal atividade formadora do pensamento teórico para grande parte dos estudantes. Apoiada na categoria da contradição, Asbahr ressalta o papel do professor nesse processo e defende que, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo devem ter um sentido pessoal para os estudantes.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr é professora assistente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", (Unesp), *campus* de Bauru. É psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).